



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em  
Domínio Cognitivo-Motor

## **A Arte e a Expressão Plástica em crianças com Síndrome de Asperger**

Rita Oliveira Fernandes Correia

Lisboa, março de 2013



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em  
Domínio Cognitivo-Motor

A Família, a Escola e a criança com Trissomia 21

Rita Oliveira Fernandes Correia

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus  
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na  
Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a  
orientação do  
Professor Doutor Horácio Saraiva

Lisboa, março de 2013

# RESUMO

Para que os alunos com Síndrome de Asperger desenvolvam a sua capacidade de comunicar, a sua criatividade e socialização, para que sejam alunos mais autónomos e com melhor qualidade de vida, os professores devem procurar estratégias de intervenção diversificadas e motivadoras.

Numa perspetiva de escola inclusiva, para que estes alunos se sintam integrados, ao arte e as atividades de Expressão Plástica são fundamentais para desenvolver essas competências nas crianças com Síndrome de Asperger.

Pretende-se sensibilizar os docentes para o recurso à Arte/Expressão Plástica como instrumento de comunicação entre estes alunos e a comunidade educativa.

**Palavras-chave:** Síndrome de Asperger; Arte; Expressão Plástica; Comunicação; Criatividade; Socialização.

# ABSTRACT

For students with Asperger syndrome to develop their ability to communicate, their creativity and socialization, so that students are more autonomous and better quality of life, teachers should seek intervention strategies varied and motivating.

In terms of inclusive school, so that these students feel integrated, to the art and the activities of Artistic Expression are essential to develop these skills in children with Asperger Syndrome.

It is intended to sensitize teachers to the use of Art / Artistic Expression as a communication tool between the students and the educational community.

**Keywords:** Asperger Syndrome; Art; Artistic Expression; Communication; Creativity; Socialization.

## **AGRADECIMENTOS**

### **Agradeço aos Homens da minha Vida,**

A ti Ricardo, pelo teu amor, pela tua paciência, pela tua amizade, pelo teu apoio e confiança! Aos meus pequeninos, David e Duarte, pois é por vocês que luto por um futuro melhor! Pelos vossos sorrisos e abraços que me dão força para continuar! Amo-  
-vos!

### **Agradeço aos meus pais,**

Pelo incentivo e palavras de esperança! Pelo vosso apoio!

### **Agradeço aos meus sogros,**

Sem a ajuda deles não podia fazer esta pós-graduação. Por serem incansáveis e ficarem com os meus tesouros durante estas semanas em que vínhamos para o curso.  
Pelo incentivo e força que nos deram!

### **Agradeço a todos,**

Os que, de uma maneira ou de outra me ajudaram para a realização deste trabalho de investigação.

**Obrigada!**

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.*

**Fernando Pessoa**

# ÍNDICE

<b>ÍNDICE DE TABELAS .....</b>	<b>XI</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS .....</b>	<b>XII</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>16</b>
 A ARTE E A EXPRESSÃO PLÁSTICA .....	16
1. <i>Conceito de Arte</i> .....	16
2. <i>Conceito de Expressão Plástica</i> .....	18
3. <i>A Criança e a Arte</i> .....	22
3.1 Etapas do desenho infantil.....	22
3.2 A Arte e a criatividade.....	27
4. <i>Educação e Arte</i> .....	31
4.1 O Papel do Professor .....	35
4.2 A Expressão Plástica no 1º Ciclo .....	39
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>42</b>
 ESPECTRO DO AUTISMO – A SÍNDROME DE ASPERGER .....	42
1. <i>Enquadramento teórico</i> .....	42
2. <i>Conceito de Síndrome de Asperger</i> .....	45



3.	<i>Características da Síndrome de Asperger</i> .....	48
3.1	A competência comunicativa e a SA.....	49
3.2	Interação social .....	51
3.3	Imaginação social e flexibilidade de pensamento .....	52
3.4	Desenvolvimento cognitivo .....	53
4.	<i>Etiologia</i> .....	54
5.	<i>Avaliação e Diagnóstico</i> .....	55
6.	<i>Intervenção educativa em alunos com Síndrome de Asperger</i> .....	58
<b>CAPÍTULO III</b> .....		<b>71</b>
A ARTE E A SÍNDROME DE ASPERGER.....		71
A ARTETERAPIA.....		73
1.	<i>Perspetiva histórica</i> .....	73
2.	<i>Conceito de Arteterapia</i> .....	76
A ARTE E A ESCOLA INCLUSIVA .....		78
<b>CAPÍTULO IV</b> .....		<b>80</b>
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....		80
DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS .....		81
PROBLEMA E HIPÓTESES.....		82
INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO .....		84

DIMENSÃO E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DA AMOSTRA .....	85
PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS .....	86
<b>CAPÍTULO V .....</b>	<b>87</b>
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	87
CARACTERIZAÇÃO GERAL DO UNIVERSO DA AMOSTRA .....	88
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	110
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>116</b>
<b>LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>123</b>

# ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - DSM - IV - Critérios Diagnósticos para F84.5 - 299.80 Transtorno de Asperger.....	57
Tabela 2 - Distribuição da amostra segundo as suas características .....	88

# ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - A Arte/Expressão Plástica não é uma forma de comunicar .....	90
Gráfico 2 - Através da realização de atividades de Arte/Expressão Plástica o professor conhecerá melhor o mundo da criança.....	91
Gráfico 3 - A Arte/Expressão Plástica pode ser uma maneira de expressão de exteriorização do mundo interior da criança .....	92
Gráfico 4 - A Arteterapia através do processo criativo pode ser um meio de desenvolvimento e conhecimento pessoal .....	93
Gráfico 5 - A atividade artística não promove o desenvolvimento da capacidade criativa da criança.....	94
Gráfico 6 - Os alunos só são criativos se essa aptidão for estimulada .....	95
Gráfico 7 - Os professores não devem recorrer à Arte/Expressão Plástica para desenvolver a criatividade dos alunos com Síndrome de Asperger .....	96
Gráfico 8 - Através de materiais e técnicas diversificadas a criança com Síndrome de Asperger estabelece uma comunicação e comportamento ajustado ao meio .....	97
Gráfico 9 - A Arte/Expressão Plástica é inútil aos alunos com Síndrome de Asperger	98
Gráfico 10 - Ao realizar atividades artísticas (expressão plástica) a criança com Síndrome de Asperger desenvolve a capacidade de interação com o meio .....	99
Gráfico 11 - O trabalho de grupo proporcionado pelas atividades de Expressão Plástica promove a capacidade de socialização da criança com Síndrome de Asperger.....	100
Gráfico 12 - Uma criança com Síndrome de Asperger é um aluno/a com Necessidades Educativas Especiais.....	101
Gráfico 13 - Os alunos com Síndrome de Asperger devem ser incluídos em turmas do ensino regular.....	102

Gráfico 14 - O Professor, na sua formação base, adquire conhecimentos que lhe permitem identificar uma criança com Síndrome de Asperger .....	103
Gráfico 15 - O Professor, na sua formação base, adquire conhecimentos que lhe permitem responder de forma adequada às necessidades de crianças com Síndrome de Asperger.....	104
Gráfico 16 - O professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada e ajustada aos alunos com Asperger sem ter uma formação especializada .....	105
Gráfico 17 - A Síndrome de Asperger é uma perturbação neurocomportamental que afeta mais os rapazes do que as raparigas .....	106
Gráfico 18 - O diagnóstico da Síndrome de Asperger é mais efetivo a partir dos 7/8 anos de idade.....	107
Gráfico 19 - A Síndrome de Asperger é uma perturbação que se manifesta por limitações na interação social, na comunicação em contextos sociais e na imaginação social.....	108
Gráfico 20 - Os alunos com Síndrome de Asperger, sendo bem acompanhados pela equipa multidisciplinar e pela família, conseguem ter sucesso na vida, ao nível pessoal e profissional.....	109

# INTRODUÇÃO

A elaboração deste trabalho de investigação “A Arte e a Expressão Plástica em crianças com Síndrome de Asperger” está relacionado com a importância que estas duas áreas têm no desenvolvimento de determinadas competências em crianças com Síndrome de Asperger, tal como a comunicação.

De facto, as crianças com Síndrome de Asperger caracterizam-se por limitações subtis nas três áreas de desenvolvimento: comunicação social, interação social e imaginação social (Cumine *et al.*, 1998). Assim é fundamental que o professor na sua prática pedagógica seja capaz de encontrar diferentes formas de desenvolver essas capacidades em défice nestas crianças.

Desta forma, a área da Arte e Expressão Plástica pode e deve ser utilizada para trabalhar com crianças com esta Síndrome, uma vez que de forma lúdica e recorrendo a diversos materiais, o professor pode explorar e cativar o aluno a comunicar com os outros.

Atualmente a Arte e a Expressão Plástica são áreas às quais a maior parte da comunidade educativa atribui como sendo áreas de pouca importância. Este trabalho tem também como objetivo sensibilizar os docentes para os benefícios destas áreas, nomeadamente em crianças com características tão específicas como as que estão diagnosticadas com Síndrome de Asperger.

Numa perspetiva de escola inclusiva e uma escola para todos, cabe aos professores encontrarem estratégias que permitam que as crianças se sintam integradas para que atinjam o sucesso educativo e pessoal.

Coloca-se assim o problema formulado para este projeto de investigação: Que importância assume a arte como instrumento de comunicação nos alunos com a Síndrome de Asperger?, que serviu de base para a realização de todo o trabalho. As hipóteses elaboradas foram: Os alunos com Síndrome de Asperger que desenvolvem atividades de Arte e Expressão Plástica são mais comunicativos do que aqueles que não desenvolvem; Os alunos com Síndrome de Asperger que desenvolvem atividades de Arte e Expressão Plástica são mais criativos do que aqueles que não desenvolvem e os alunos com Síndrome de Asperger que desenvolvem atividades de Arte e Expressão Plástica desenvolvem maiores capacidades de socialização.

Pretende-se assim verificar se a Arte/Expressão Plástica e as atividades decorrentes das mesmas desenvolvem ou não certas competências, como a comunicação, a criatividade e a socialização em crianças com Síndrome de Asperger.

Contudo, o atual trabalho de investigação é para ser concretizado num espaço de tempo inferior a seis meses, como tal, o fator tempo é considerado uma limitação à realização do mesmo. Desta forma, realizar-se-á um inquérito por questionário, dirigido aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de perceber quais as suas opiniões e conhecimentos sobre a temática em estudo e simultaneamente sensibilizá-los para a temática em estudo.

O presente trabalho encontra-se essencialmente dividido em duas partes, sendo que cada uma delas tem subcapítulos para uma melhor compreensão. A primeira está relacionada com a revisão de literatura sobre a Arte/Expressão Plástica e a Síndrome de Asperger; e a segunda parte refere-se à metodologia de investigação, com a apresentação dos resultados e discussão dos mesmos.

# CAPÍTULO I

## A Arte e a Expressão Plástica

### 1. Conceito de Arte

O conceito de arte, pela amplitude e origem do tema, é desde logo uma definição complexa, que sugere alguma controvérsia. Deste modo, existem alguns autores que dão o seu contributo para a elaboração de uma definição de arte a qual permanece incompleta.

Segundo Herbert Read (1944) a arte “pode explicar-se pelo facto de ter sido sempre encarada como um conceito metafísico, quando afinal, e fundamentalmente, é um fenómeno orgânico e mensurável. Tal como a respiração, tem elementos rítmicos; tal como a fala, tem elementos expressivos. O «tal como» aqui, porém, não significa uma analogia; a arte está profundamente envolvida nos próprios processos da percepção, pensamento e ação do corpo. Não deve ser considerado um princípio orientador aplicável à vida, mas sim um mecanismo governador que apenas poderá ser ignorado à custa da nossa destruição”.

Este autor refere dois princípios base que envolvem a arte: o princípio da forma, cuja função é a percepção; e o princípio da origem que tem como função a imaginação. Dois princípios fundamentais relacionados com a arte.

No entanto, a arte deverá ser definida, não como um artefacto, mas como um processo, que se organiza e reorganiza num todo, definido através de três elementos principais. Estes, embora tratados como partes distintas, estão ligados e interrelacionados, de maneira que cada elemento é influenciado pelas alterações dos restantes. A arte é possível através destas relações.

Para Robert Witkin (1974) a natureza da arte baseia-se em três elementos: a conceção, a operação e a síntese.

Relativamente ao elemento “conceção”, pode-se dizer que é um dos aspetos da Arte que, através dos impulsos, sentimentos e ideias, permite que cada indivíduo, responda de forma pessoal às sensações, à experiência, à realização de fenómenos, fantasias, símbolos, em suma à formação do conceito.

O elemento “operação” está diretamente relacionado com a “natureza física do mundo e das maneiras de o utilizar como meio para o desenvolver e compreender”



(Barret, 1979). Deste modo, é manipulando tudo o que rodeia o indivíduo, que este consegue compreender e controlar o meio ambiente para determinados fins, sejam eles pessoais ou sociais. Os meios utilizados para o ser humano exprimir, comunicar e partilhar ideias, impulsos e sentimentos, são os materiais; recorrendo a técnicas apropriadas e eficazes, de maneira a fazer coincidir o resultado com a conceção.

O elemento “síntese” é o terceiro e portanto o último elemento. Este encontra-se relacionado com a forma visual utilizada para efetuar uma ideia através dos materiais. Neste elemento, a perceção é fundamental uma vez que integra a forma como o indivíduo assimila o mundo exterior, o que o rodeia. Então, a sua representação é a forma de Arte.

De acordo com Witkin (1974, in Barret, 1979), pode-se dizer que a Arte é a utilização dos meios para organizar em formas visuais as experiências subjetivas do Ser Humano.

Tal como refere Eurico Gonçalves (1976), é através da Arte que “o Homem liberta-se e cresce por dentro: é ele mesmo o poeta sonhador – construtor do seu próprio destino”, comunicando com os que o rodeiam.

## **2. Conceito de Expressão Plástica**

Para Stern (1974) a Expressão é “a formulação da sensação”.

A palavra *Expressão* é encontrada e utilizada em diferentes contextos do quotidiano; quer de ordem política, como educativa, como artística... Uns reivindicam a liberdade de expressão; outros dizem que cada nação tem a sua expressão cultural característica; na escola fala-se nas várias áreas de expressão; no mundo artístico comunicam-se as expressões artísticas.

Etimologicamente, expressão quer dizer expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, é de um modo geral, uma forma de entendimento, de descoberta e comunicação:

“a criança começa a exprimir-se desde o nascimento. Começa com certos desejos instintivos que tem de dar a conhecer ao mundo exterior... os seus primeiros gritos e gestos são, por isso, uma imagem primitiva por meio da qual a criança tenta comunicar com os outros” (Read, 1982).

Para Alberto Sousa (1979) “expressão é a exteriorização de toda uma vida interior”. Segundo este mesmo autor, toda e qualquer pessoa, está cheia de impulsos, de tensões, de sentimentos, de desejos e de sensações, que deseja exteriorizar e expandir livremente. Para isso necessita que lhe sejam proporcionados meios e motivação, para que o possa realizar, “é como se abrisse uma válvula de escape para a saída de tudo aquilo que se acumula no mais íntimo do ser”.

É fundamental que o professor tenha consciência e não se esqueça que, na sala de aula, em cada aluno está um ser em formação, com um grande potencial de sensações, perceções e sentimentos a serem estruturados, para serem comunicados e partilhados com todos aqueles que contactam de forma mais direta com a criança. Deste modo, é importante promover junto de cada uma, a possibilidade de experimentarem as diferentes atividades de Expressão Plástica, mas de um modo geral, as várias expressões artísticas, para se exprimirem e comunicarem.

Assim, nesta perspetiva, Gloton e Clero (1976, p. 53) definem Expressão como um “fenómeno que projeta no exterior e torna presente aos outros, com o auxílio de um suporte final, de um código particular, aquilo que existe no mais íntimo de cada um”.

Expressar-se será então soltar as sensações, emoções, sentimentos, ideias, intuições. É pôr em comunicação o mundo exterior e interior da pessoa.

Todo e qualquer aluno tem necessidade de comunicar, de agir, de exteriorizar, de interagir consigo próprio e com o outro. Deste modo, o professor pode e deve sempre que possível proporcionar-lhe situações que o façam “sair” de si mesmo, através da Expressão Plástica.

Ainda segundo Gloton e Clero (1976), “exprimir-se é revelar-se, tornar-se transparente aos olhos dos outros, o que nem todas as situações permitem, mas constitui, todavia a primeira condição de toda a construção de si através do contacto com os outros”.

Arno Stern (1974) apresenta definições verdadeiramente poéticas de *expressão*. Segundo este autor, a Expressão não é redutível à comunicação, uma vez que a linguagem expressiva não visa primeiramente o recetor, mas sim o emissor, que antes de mais, faz o seu exercício expressivo, enquanto atividade individual de autoestruturação e autoexposição. É por este motivo que Stern afirma que “a liberdade de expressão é necessária como a liberdade de pensamento” (1974).

Tendo em atenção a maneira como o autor encara a expressão e os seus objetivos fundamentais, não é de estranhar que ele considere negativa e até castrante a ação que a educação formal exerce na expressão das crianças.

Para este autor a “expressão é um momento de condensação, um orvalho colorido numa superfície lisa de papel roçado por um corpo em transpiração” (1974). Na sua perspetiva, o professor perdeu a noção de expressão livre, quando se limita a apresentar sugestões às crianças, a corrigir os seus erros, ou orientações estéticas. Os alunos deveriam exprimir-se de uma forma tão natural como respirar. Assim, aprender em exprimir-se consiste em exercitar as funções naturais, recuperando em alguns gestos o hábito que perderam.

O quotidiano da vida escolar da criança está recheado de atividades educativas tradicionais, que são consideradas pelo autor (1974) como os “parasitas que entravam a linguagem da criança escolarizada”. Estes “parasitas” independentemente das mudanças e inovações, continuam a conduzir o destino da criança, que hoje, tal como ontem, chega à educação formal: “os desenhos comentados, os assuntos impostos – ou propostos; os desenhos que ilustram textos, ou a música, os desenhos que «decoram» as paredes da sala de aula”.

Deste modo, Stern considera que a expressão pura apenas se pode encontrar naqueles que nunca frequentaram a escola, pois segundo o autor a escola “domestica” a mão, evitando que expresse exatamente “o mundo que vibra no interior do seu ser” (1974). Porém, mais tarde, quando as crianças são avaliadas, afirma-se que estas não

são criativas não têm curiosidades e que são passivas, mas de facto, apenas o são porque a escola lhes roubou “o mundo que vibrava no interior do seu ser”.

Para Gonçalves (1991) o desenvolvimento da expressão da criança é motivado e depende daquilo que mais a impressiona, ou seja, o que a rodeia e a sua própria vida; compreende-se que “muito concretamente, o tema da criança é ela própria”.

A criança manifesta-se através da imagem, exprimindo desejos, sensações, curiosidades, sentimentos e ideias. Deste modo, as atividades livres como a pintura, as construções, a modelagem, são fundamentais para a formação da criança e é através do “estudo e compreensão dessas atividades que se poderá conhecer melhor o mundo da criança” (Gonçalves, 1991).

Assim, a área de Expressão e Educação Plástica tem um contributo de extrema importância para o desenvolvimento harmonioso e integral da criança. Isto porque a realização das atividades utilizando materiais e técnicas variadas, desenvolvem na criança a imaginação, estimulam a curiosidade e a criatividade. Permitem e desenvolvem a capacidade de autocrítica, evitando que a criança seja introvertida e insegura. Proporcionam a aquisição de saberes, integrando o saber e o saber fazer.

Deste modo, o professor deve proporcionar e estimular as crianças, para que estas observem o que olham, estejam atentas no que ouvem e que sintam tudo o que tocam, proporcionando para tal a utilização dos diferentes meios de expressão.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1980)

“a Arte é uma atividade dinâmica e unificadora, com um rol potencialmente vital na educação das crianças” em que “o desenho, a pintura ou a construção, constituem um processo completo em que a criança reúne diversos elementos da sua experiência, para tornar um todo como um significado”.

A criança ao realizar atividades de Expressão Plástica, manifesta os seus desejos, isto é, revela uma parte de si mesma: como pensa, como sente, como vê, ou seja, através da interpretação da realidade, a criança torna-se sujeito de aprendizagem.

Pretende-se com a Educação Plástica encorajar o desenvolvimento do que é individual no ser humano, harmonizando-o, simultaneamente, com o grupo no qual está inserido, constituindo uma consciência exigente e uma atitude ativa em relação ao meio ambiente e à qualidade de vida do dia a dia.

As áreas artísticas “tornam as crianças mais desenvoltas, saudáveis e eficientes” para além de que “têm um papel importante no desenvolvimento da compreensão das crianças, relativamente ao mundo e a si próprias” (Gândara, 1994).

Através da Expressão Plástica interessa desenvolver a personalidade na sua globalidade, preservar a intensidade natural das formas de percepção e sensação, coordenando-as entre si e com o ambiente. Pretende-se compreender como a criança se exprime e o que exprime.

“Desenhar e pintar não é apenas representar o que se vê, mas também representar o que se sente e se imagina... é também mostrar o que se quer ver, tocar, cheirar, saborear e ouvir” (Gonçalves, 1991).

### **3. A Criança e a Arte**

#### **3.1 Etapas do desenho infantil**

A infância é o período de mais rápido desenvolvimento na vida humana. Embora cada criança tenha o seu ritmo próprio de desenvolvimento, todas elas passam por uma sequência de crescimento e mudança física, cognitiva e emocional.

Cada criança é uma pessoa singular, com um temperamento, estilo de aprendizagem, antecedentes familiares e com um padrão de crescimento específico. Contudo, há sequências universais e previsíveis de crescimento e mudança que ocorrem durante os primeiros tempos de vida.

À medida que se desenvolve, a criança necessita de diferentes tipos de estímulo e interação para exercitar as suas aptidões, mas também para desenvolver novas aptidões. Segundo Eurico Gonçalves (1991), “a criança revela-se através do que faz, pelo que os seus desenhos, pinturas e objetos devem ser observados com seriedade e não com falsas apreciações ou exageradas manifestações de êxtase, decepção ou indiferença”.

Deste modo, segundo Lowenfeld citado por Gallino (1988), “a expressão gráfica da criança no decurso da sua busca para representar o mundo, passa por vários estádios de desenvolvimento”. Estádios que designou por garatuja, pré-esquemático, início do realismo e pseudo-realismo.

Assim, a garatuja é a primeira fase do desenvolvimento e é característica dos dois aos quatro anos de idade. É um estágio em que a criança explora livremente o espaço do papel, rabiscando-o, não por motivos estéticos, mas pelo prazer que sente no próprio movimento do braço, realizado no papel com o lápis, lápis de cor ou giz. “Fica deliciada ao descobrir as linhas que é capaz de fazer numa determinada superfície. Nestes primeiros tempos só tem consciência da descoberta de uma habilidade recentemente encontrada” (1976) Todavia esses rabiscos são descontrolados e muitas vezes sem focalização visual do papel.

Com o decorrer do tempo, a criança descobre que os riscos são feitos por ela própria, passando a controlar os rabiscos que faz. Esta é uma mudança que acontece não só no papel, mas também no comportamento da criança ao rabiscar.

Esta começa a atribuir nomes aos desenhos que executa e a contar histórias em relação aos mesmos, embora o adulto não o consiga decodificar.

Os rabiscos começam a ter formas circulares, concentrando-se num só ponto ou área do papel. Destes rabiscos direcionados vão surgir os traços que delimitam formas com uma única linha. Aparecem círculos, retângulos, quadrados, triângulos e cruzes.

Nesta altura a criança já tem um melhor controlo no lápis e desenha formas isoladas, que começa a juntar para criar os seus próprios símbolos. Também para o adulto as formas começam a adquirir algum significado.

Segundo Maria Manuela Valsassina (1998), a fase da garatuja encontra-se dividida em quatro subestádios: a garatuja sem finalidade, quando a criança realiza movimentos puramente escolares desde o ombro e, em geral, da direita para a esquerda; a garatuja sem sentido, neste caso a garatuja é um centro de atenção e pode receber o nome dado pela criança; a garatuja imitativa, a qual começa a predominar sobre o braço o movimento muscular da mão e em geral, surge o esforço de copiar o desenho do adulto; por último a garatuja localizada, isto é, a criança começa a reproduzir partes específicas de um objeto.

No ato de criação e junção das formas, a criança descobre a “mandala” (Gallino, 1988), termo que designa círculo mágico. A criança adapta o círculo mágico para desenvolver o seu esquema humano, ou seja, os raios formam os braços e as pernas com base no círculo. A criança não está preocupada em representar o Homem com um “realismo anatómico, mas com equilíbrio e simetria, simbolizando algumas coisas que ela sabe do Homem” (Gallino, 1988).

O tamanho das figuras indica a sua importância para a criança. A cor é utilizada pelo apelo emocional, não existindo qualquer preocupação em representar as coisas realisticamente.

A criança continua numa procura constante de novas formas numa tentativa de encontrar meios inéditos para representar o mundo, sem fixar nada em definitivo. É nesta flexibilidade que se encontra a riqueza desta fase de desenvolvimento artístico. Deste modo, este período deve ser aproveitado com atividades que ajudem a criança a inventar, a descobrir linhas e formas, valorizando muito a criatividade individual.

O segundo estágio refere-se à fase esquemática. É a partir deste período que começa a figurar nos desenhos da criança a linha base, onde elas desenhavam as coisas que pertencem ao chão, refere-se à representação do espaço. No entanto, o esquema do espaço é flexível e a linha de base pode ser ou não horizontal.

Num segundo momento, a criança começa a realizar uma multiplicação das linhas de base existindo um rebatimento do plano horizontal sobre o vertical.

No processo de evolução da representação do espaço, verifica-se um período interessante durante o qual os desenhos infantis apresentam características curiosas. Isto porque é nesta fase que os objetos representados podem ser vistos através das paredes, das mesas, do próprio vestuário, como se retratasse de uma radiografia.

Outras vezes, a criança, perante a dificuldade em representar a terceira dimensão, usa o artifício de rebater o plano horizontal sobre o plano vertical ou então multiplica as linhas base.

A representação de relações de tempo no mesmo desenho, acontece quando a criança para representar ações sucessivas, faz como se elas fossem realizadas simultaneamente. Neste estágio a criança já é capaz de representar quase todas as partes do corpo humano, ou mesmo todos os seus segmentos. Porém é também capaz de repetir uma mesma forma de representar o seu conceito de Homem, o esquema.

Dos sete aos nove anos de idade, a criança apresenta um esquema mais ou menos flexível ou estereotipado.

O esquema é considerado flexível se a criança recorre ao seu esquema, mas o adota à ação que quer representar, omitindo algumas partes do corpo por não serem relevantes para o que pretende exprimir, ou então exagerando outras partes para evidenciar o que foi importante na situação vivida.

Se, pelo contrário, a criança aprende uma determinada forma e se fixa nela, isto é, se a utiliza sempre em toda e qualquer circunstância sem a transformar e alterar, então esse esquema é um estereótipo.

Assim, o esquema, é a forma humana que a criança utiliza e adota como o seu desenho definitivo. É um esquema muito individualizado, uma vez que cada criança descobre o seu.

A grande alteração em relação à fase anterior diz respeito à representação do espaço. As coisas não são colocadas no papel aleatoriamente, mas num conjunto inter-relacionado. A primeira indicação desta evolução é a linha base, que pode ser o chão, a rua, ou a água do mar, e tudo o que a criança representa fica acima desta linha. O céu é também representado com uma linha que fica na parte superior da folha.



Para além da linha base, num mesmo desenho, a criança representa uma vista de cima e uma vista lateral. O desenho desta fase é extremamente pessoal retratando as experiências que são relevantes para a criança.

O terceiro estágio é o do realismo. Nesta fase o esquema da figura humana enriquece-se com detalhes e pormenores que aproximam a representação do real.

A criança revela uma preocupação com as relações de tamanho e posição, embora apenas a dois níveis: altura e comprimento. A influência do meio ambiente também se começa a verificar, pois a representação é feita de modo mais consciente e os objetos são retratados minuciosamente.

Nesta fase a representação da terceira dimensão também começa a surgir. Para além da criança desenhar os objetos com muitos pormenores, também utiliza a perspetiva.

Todavia, quando a criança começa a ter discriminação visual suficiente para estabelecer comparações entre a forma dos objetos e a forma das representações que faz deles, geralmente fica descontente e muitas vezes inibida face a esse tipo de atividade.

É neste período que a criança começa a encontrar barreiras e precisa de ser incentivada a perder o medo e a vergonha pelo que realiza.

O grau de exigência da criança é cada vez maior e esta preocupa-se em representar as imagens cada vez mais próximas do objeto representado.

A criança inicia a representação de atividades facilmente reconhecíveis no desenho e tenta individualizar as pessoas por meio de características que lhe são próprias (feições, vestuário).

A criança abandona as transparências e passa à sobreposição. Relativamente à terceira dimensão, para dar a ideia de profundidade, a criança relaciona os tamanhos dos objetos com as distâncias que deles se encontra o observador. Porém, nem sempre fica satisfeita com os resultados. O professor deverá então apoiá-la dando-lhe a noção de perspetiva.

Na fase do realismo nascente (dos nove ao onze anos de idade) verifica-se a preocupação em representar as coisas o mais realisticamente possível.

Ao representar o espaço, ela trabalha com as linhas base, preenchendo a área em baixo e trazendo o céu até ao chão. A cor atinge uma importância renovada e é utilizada subjetivamente para exprimir experiências emocionais. A criança procura criar novas formas e não repete mais o seu esquema corporal, isto porque exprime-se à sua maneira e com as suas ideias.

A fase pseudo-realista, dos onze aos treze anos de idade, é considerada uma ponte entre a infância e a idade adulta.

À medida que a consciência crítica do aluno aumenta, produz-lhe também uma falta de confiança na sua capacidade de desenhar. Lowenfeld (1977) acredita que o modo de suavizar este período de transição é tornar a criança consciente e mais confiante. O professor deve elogiar a criatividade do aluno para que este não perca a espontaneidade.

“Educar é desenvolver, ao mesmo tempo com singularidade, consciência e reciprocidade sociais” (Valsassina, 1998).

Nesta altura as diferenças sexuais ganham maior importância e são representadas no desenho. Nesta fase as meninas começam a desenhar mais animais e figuras humanas, enquanto os meninos desenham objetos mais mecânicos, como foguetes, carros, fábricas. As proporções da figura humana assemelham-se com a realidade.

Segundo Maurice Barrett (1979) Lowenfeld (1977) “dá importância ao crescimento criativo e mental da criança através da arte como a sua principal justificação para a educação em arte”.

### **3.2 A Arte e a criatividade**

A associação que se faz entre Arte e criatividade é praticamente automática, uma vez que uma acaba sempre por conduzir à outra.

A criatividade, tal como a inteligência ou a memória, é uma característica comum à espécie humana. Todavia, alguns indivíduos são mais “criativos” que outros, e esta condição natural pode-se exprimir, muito ou pouco, conforme o contexto cultural e as condições sócio-económicas no qual está inserido.

Assim, a criatividade é a dimensão humana que nos diferencia da animalidade, é uma qualidade que todo o ser humano pode demonstrar na sua maneira de viver. Pois, “os possíveis subprodutos (alegria de viver e criar, amor próprio e crescimento) são valiosos para o indivíduo e para a sociedade, quer o produto criado constitua ou não uma contribuição original” (Miel, 1972).

No entanto, esta característica da personalidade que está presente em todos os indivíduos, tem sido descurada, desprezada, acabando por se perder no adulto, como consequência de um defeito do ensino e também porque é considerada um vocábulo recente o qual ainda não tem uma definição precisa. São vários os autores que apresentam uma definição.

Segundo Barret (1979) uma

“grande maioria de professores de Arte considera a criatividade como um elemento importante da educação em arte, mas é extremamente difícil chegar a uma definição aceitável deste termo. É provavelmente uma das palavras mais deformadas em todo o contexto da educação. A criatividade é um elemento comum à maior parte do ensino mas é expressa e procurada por meio de uma grande variedade de caminhos”.

Para Maria Manuela Valsassina (1998) a criatividade é a “tendência do Homem para se realizar a si próprio, para se tornar no que em si é potencial, exprimindo e expondo em ato todas as capacidades do psiquismo ou do Eu”.

Para Guilford (1968) a criatividade é como uma habilidade de produção divergentes, dependendo da sensibilidade aos problemas, da influência, flexibilidade e elaboração, redefinição e avaliação. “Dá ênfase ao processo sobre o artefacto, mas também um produto acessório de um processo, mesmo que não constitua um artefacto concluído”.

A criatividade para Bruner (1968) deve ser reconhecida nos resultados produtivos de algum processo, embora o produto neste contexto seja uma unidade

expressa através de uma continuidade de acontecimentos. Esta continuidade de acontecimentos são os chamados estádios sequências da criatividade, que de acordo com Poincaré (1973) citado por Vernon (1970) são descritos como identificação, clarificação, incerteza – maturidade, conhecimento – descoberta, racionalização – verificação. Lowenfeld (1977) refere uma linha de criatividade que liga todos os campos do esforço humano.

Os critérios da criatividade postos em evidência por Lowenfeld, segundo Gloton e Clero (1976) são oito. O primeiro estágio refere-se à sensibilidade aos problemas. É a sensibilidade perante as coisas e a experiência vivida que permite notar as subtilezas, prever os prejuízos, registar o que é pouco comum, inclusive o extraordinário, e descobrir as necessidades e as carências nas coisas, como na ordem humana.

O segundo estágio de criatividade refere-se à faculdade de permanecer num estado de receptividade, que manifesta a abertura e a fluidez do pensamento. Por exemplo, a receptividade das ideias é a aptidão para associar um determinado número de ideias a um objeto. A variedade de respostas possíveis perante um estímulo dado, constitui um índice de espírito criativo.

A mobilidade (terceiro estágio) é o poder de se adaptar rapidamente a novas situações, de reagir eficazmente perante as mudanças. Também neste estágio, a variedade de respostas é um sinal de espírito criativo.

A originalidade refere-se ao quarto estágio da criatividade. Esta propriedade é encarada com alguma desconfiança pela ordem social e é para os sociólogos uma das mais importantes entre as componentes do pensamento divergente.

O quinto estágio é a aptidão para transformar e determinar, a aptidão do indivíduo se socorrer corretamente e constantemente do pensamento para transformar, estabelecer entre os materiais relações novas, com vista a utilizações novas.

A análise é a faculdade de abstração pela qual o indivíduo passa da percepção das coisas à determinação dos pormenores. Assim, quanto melhor for dado a reconhecer as mais íntimas diferenças, também descobrirá com maior facilidade a originalidade, a individualidade, sem as quais, quer se trate do Homem, quer das coisas, as relações sensíveis não existem.

O sétimo estágio refere-se à síntese. Esta é considerada a reunião, a combinação de vários elementos que formarão um novo conjunto. É portanto a operação que consiste em reunir vários objetos ou parte deles para lhes atribuir um

novo significado, como é o caso de uma criança quando reúne determinados materiais para fazer uma colagem ou uma pintura.

O último estágio é designado por organização constante, pela qual o Homem é capaz de harmonizar os seus pensamentos, a sua sensibilidade e a sua faculdade de percepção com a sua personalidade. Para Lowenfeld, a economia é uma das leis fundamentais deste estágio, isto é, exprimir o máximo, com o mínimo de esforços e meios, para que não haja nada de supérfluo.

Para este autor, cada problema passará através destes estádios para o estágio de solução criadora. Deste modo, o processo e a solução tornam-se parte do indivíduo e vão aumentar e enriquecer a sua capacidade de desenvolvimento.

A criatividade, como utilização com objetivos definidos, da fantasia e da invenção, forma-se e transforma-se continuamente. Ela exige uma inteligência rápida e flexível, numa mente livre de preconceitos de qualquer espécie, registando o que interessa em cada momento e modifica as opiniões, quando se confronta com outra mais justa. Traduz-se num poder de adaptação.

O indivíduo criativo está permanentemente a evoluir e as suas capacidades criativas nascem da contínua atualização e do alargamento do conhecimento. Uma pessoa criativa recebe continuamente da comunidade cultura e oferece também cultura, cresce com a comunidade. Deste modo, o indivíduo criativo está em constante evolução.

Uma pessoa sem criatividade é uma pessoa incompleta; é uma pessoa que terá sempre dificuldade de adaptação às alterações da vida, geralmente torna-se num ser humano individualmente obstinado.

A criatividade passou a ser um atributo individual e um bem social. A criatividade está latente em todas as pessoas, em maior grau do que geralmente se crê.

Porque a criatividade é cada vez mais importante, esta deve ser promovida na escola, aceitando que cada criança tem potencialidades para uma criatividade única, desde que não seja estagnada pelo sistema educacional. Deste modo, deve-se aceitar que o

“potencial criador do ser humano é imenso mas muitos desconhecem-no e tem sido utilizado de forma muito limitada, permanecendo muitas capacidades inibidas e bloqueadas por falta de estímulos, de encorajamento e de um ambiente favorável ao seu desenvolvimento” (Alencar, 1992)

Aceitando que todo o indivíduo dispõe de forças suficientes para o seu desenvolvimento criativo, a escola pode desenvolver um ensino sensível para

estimular a criatividade nos alunos e admitir que todo o indivíduo, com a sua originalidade, tem a sua criatividade verdadeiramente singular. Todavia, têm-se formado indivíduos estereotipados em vez de pensadores livremente criadores.

A escola deve fornecer oportunidade para a espontaneidade, iniciativa, expressão individual, ao abrir lugar no currículo atividades desafiadoras para os alunos e ao recompensar a realização criativa.

No ensino, a criatividade deve criar e dar oportunidades aos alunos para serem criativos. Desta forma, a Expressão Plástica é uma autêntica atividade criadora, porque independentemente das tendências, gestos e evoluções que caracterizem cada época em que se vive, é uma tradução original do mundo de cada indivíduo, retratado e projetado sem constrangimentos ou limitações.

Assim, a escola deve oferecer à criança um vasto número de meios de expressão que irão enriquecer e transformá-la. Ela deve descobrir, recortar, tocar, transformar, ordenar, colar, inventar,...

De qualquer modo, o professor tem de ter em consideração as experiências da criança, a sua personalidade, o seu tempo e ritmo de aprendizagem, respeitando o seu desenvolvimento físico e psicológico.

Também relacionada com a criatividade está a capacidade crítica. O desenvolvimento do espírito crítico é uma função básica na educação do ser humano. A Expressão Plástica tem um contributo inegável para o seu desenvolvimento. Para Gonçalves (1991) quando a criança se exprime livremente, não só desenvolve a criatividade, a imaginação e a sensibilidade, como aprende a respeitar os outros. O autor defende que a capacidade crítica torna o ser humano cooperante, responsável e interventivo no meio em que se insere.

Assim, à palavra criatividade associa-se a palavra arte. Ela é vital para a educação das crianças. Segundo Lowenfeld (1997) a arte é um progresso constante de criatividade e que se deve propiciar o máximo de oportunidades para o pensamento criador em experiências artísticas.

A criatividade não é algo que se “ensina, mas que se vive e estimula. Deste modo, é importante que o professor seja, criativo, fator de estímulos, aberto às novas ideias e novas soluções e, acima de tudo, um não criador de obstáculos” (Souza, 1974).

## 4. Educação e Arte

Para Souza (1974) embora

“o trabalho artístico seja tão antigo quanto a própria civilização, o seu reconhecimento, como facto de educação, é relativamente recente. Platão talvez tenha sido o primeiro filósofo a preconizar um sistema de educação baseado na atividade artística”.

Segundo este mesmo autor, depois de Platão, foi Coménio o primeiro filósofo e educador a proclamar as vantagens da atividade artística. No entanto, na segunda metade do século XIX, muitos filósofos e educadores passaram a combater os métodos abstratos da educação artística e o rigor exigido pelos adultos nas representações gráficas infantis.

Assim, os movimentos de renovação artística iniciados na segunda metade do século XX, os estudos de psicologia infantil e as doutrinas da Escola Nova, imprimiram um novo conceito à atividade criadora e os seus reflexos fizeram-se sentir.

No entanto, o termo Educação pela Arte é um conceito apresentado por Herbert Read, em 1947. O desenvolvimento harmonioso da personalidade através de atividades de expressão artística é o objetivo da Educação pela Arte. Esta pretende introduzir no sistema educativo a imaginação, espontaneidade e uma dimensão de sensibilidade.

“A atividade livre, ou arte, é simplesmente a natureza libertando as suas potencialidades e libertando-as conjuntamente até onde a sua harmonia nestas duas esferas lhes permite...” (Read, 1982).

No entanto, para Maria Emília Santos

“tem havido uma insensibilidade geral ao papel e à importância da informação artística na formação geral dos cidadãos. E a tendência do ensino português para o verbalismo e o pensamento abstrato, para a acumulação de disciplinas e de saberes académicos cada vez parece deixar menos espaço em matérias que exigem uma atividade prática intensa e tempos de maturação” (2000).

De facto, a arte na educação não pode continuar a ter um papel de lazer, de ocupações agradáveis e de descontração, uma vez que, é de extrema importância para a criança.

Embora, ao longo dos tempos tenham surgido diferentes pontos de vista sobre o significado, valores e finalidades da Educação pela Arte, Santos (1999) refere que o

“certo é que hoje, pedagogos, pedagogistas e políticos educacionais, reconhecem o valor insubstituível no ensino, na educação e na cultura, das componentes artísticas e estéticas, não somente quanto ao melhor aproveitamento escolar, mas também quanto ao desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade e até de uma mais consciente identidade nacional”.

Deste modo, o modelo de arte na educação consiste na utilização da arte, enquanto instrumento pedagógico e de educação permanente. Esse modelo desenvolve-se através de intervenções de iniciação artística e de animação cultural, facilitando o acesso a obras de arte.

Então, a Educação pela Arte poderá ser entendida como um processo global, em que o desenvolvimento da criatividade e das capacidades de comunicação e expressão é encarado como uma meta de formação do Homem completo. Acentua-se a realização pessoal através de atividades de expressão artística, apelando para a imaginação, a espontaneidade e a expressão de sentimentos. Para Read (1982) o “objetivo geral da educação é o encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade, assim induzida, com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence”.

Segundo Maria Rita Leal (2000) na

“educação pela arte são contactadas as capacidades espontâneas de construção de formas, dando acesso ao sentimento do «Eu-mesmo», o «Si» - na medida em que é favorecida a tomada de consciência, no aqui e agora, por meio de atividades sensório-motoras, em que um sujeito pode usar livremente os elementos da realidade, transformar esses elementos num «happening» (um acontecer), e repetidamente refletir-se nesses elementos e nesse acontecer”.

Através das suas ideias e sentimentos o ser humano relaciona-se com a comunidade, na qualidade única em termos de expressão. Ele deverá ser estimulado para tomar consciência das suas qualidades emocionais, das suas experiências e será incentivado a exteriorizá-las através da utilização da palavra, do gesto, do som, do grafismo, de toda uma variedade de formas de expressão ao seu dispor.

A Arte pode assim ser utilizada para expressar emoções e aliviar tensões criadas pelo conflito entre as necessidades do indivíduo e as pressões sociais, ou ainda como sublimação de sonhos, temores e desejos escondidos. Assim, de acordo com este ponto de vista, a educação artística pode trazer benefícios terapêuticos à manutenção da saúde mental, ao dar voz às mais profundas necessidades emocionais do indivíduo e, desta forma, contribuir para o seu relacionamento com os outros e ajudá-lo a enfrentar novas situações.

A educação em arte diz respeito ao desenvolvimento dos sentidos como meio de “receber” o mundo envolvente e também está relacionada com o processo utilizado



para simbolizar, exteriorizar, compreender, organizar, exprimir, comunicar e resolver os problemas que vão surgindo.

Segundo Witkin (1974) a arte está baseada na crença de que a experiência sensorial é a melhor maneira de saber, de pensar e sentir.

A Arte será talvez a única área do currículo escolar que, mesmo no decorrer das atividades, privilegia a liberdade, surgindo como um espaço para aliviar a tensão do rigor das matérias tidas como académicas e, como tal, considerada não académica.

A arte torna-se num modo de gerir a emoção e produzir satisfação pessoal num mundo de relações sociais abstratas, fornecendo um contributo distinto e separado para a plenitude do ser e para uma vida que merece ser vivida.

Deste modo, os estudantes de educação artística têm de adquirir uma visão analítica e crítica do mundo em que vivem e interagem, pois a atividade artística, seja ela qual for, necessita de se relacionar com os contextos pessoais e sociais que projetam.

Também o educador de arte tem uma tarefa privilegiada, pois os produtos das aulas são por necessidade uma aproximação do sentir do aluno à realidade visível. O aluno ao fazer o levantamento da realidade fá-lo com o intuito de produzir novas realidades e, neste processo, realiza tarefas de seleção e preferência, que se refletem no seu trabalho, permitindo ao educador, pela arte, ler nas imagens e nos produtos educacionais dos alunos as suas motivações e analisar sobre critérios os modos de resolução dos problemas que são colocados ao aluno.

A atividade artística é, por natureza, criativa e nesse sentido, é promotora de novos fazeres e novos saberes que trazem à realidade uma imagem em projeto do futuro.

Assim, partindo do princípio de que toda a criança, de um modo geral, possui o poder inato de criar, caberá à escola aproveitar esse poder e desenvolvê-lo, ao mesmo tempo que deverá desenvolver na criança capacidades que a adaptem à sociedade.

A escola será o local onde o aluno aprende praticando, onde expressará livremente as suas ideias e sentimentos, onde será encorajado a relacionar-se com a comunidade através da sensibilidade, dado que o conhecimento se constrói com o contacto direto com os objetos e com a realidade através dos sentidos.

Deste modo, segundo Maria Rita Leal (2000),

“a proposta do educador consistirá em explicar e realçar a contingência dos estímulos do meio (dos materiais) às reações do próprio sujeito, transformando um

momento de atividade e busca expressiva, também numa situação de comunicação e de encontro, do sujeito consigo próprio e com os seus pares”.

A criança aprenderá mediante a própria atividade no processo de criar. A “escola necessita, portanto, de espaços e tempos para um ensino mais experimentado, mais prático, mais contextualizado – para romper os espalhos em que a escola se aprisiona e nos aprisiona”.

## **4.1 O Papel do Professor**

Para Stern (1974) “a educação artística pertence à pedagogia e não à estética”, onde o papel e a presença do professor perante a educação artística são fundamentais.

Na sua atuação pedagógica diária, o professor tem o papel de divulgar no que diz respeito à valorização da sensibilidade estética da criança e da qualidade do meio escolar.

Assim, quando o professor pretender desenvolver um projeto ou uma atividade com os seus alunos, deverá ter sempre presente que os destinatários são um grupo de crianças que constituem a sua turma. A sua função deve ser essencialmente de organizadora dos discursos das crianças, independentemente destes serem plásticos ou verbais, ajustando-se também às capacidades de cada aluno.

Porém, o professor não deve sentir-se como um artista, uma vez que este fator influenciará a maneira de agir do aluno. O professor apenas deverá agir como um indivíduo sensível, atento, que ofereça confiança, apoio e se torne num confidente. O aluno “sente a força do professor, mas não lhe parece que seja uma superioridade temível” (Stern, 1974).

Todavia, não basta que o professor proponha técnicas e ocasiões às crianças para as atividades de expressão plástica. Segundo Gallino (1989) “compete ao professor criar uma diversidade de situações e fazer uma pré-seleção de materiais adequados às capacidades concretas de cada nível de desenvolvimento motor da criança, assim como do da percepção visual”.

Deste modo, é fundamental que o professor esteja com elas, perceba as suas ideias e os seus propósitos, acreditando no valor das idades das crianças e nas suas manifestações. A sua intervenção deverá ser apenas de apoio demonstrando-lhes desta forma que possuem uma autonomia criativa. Para Lowenfeld e Brittain (1980) as crianças desenvolvem ideias imaginativas numa atmosfera que estimule a criatividade. Deste modo, o ambiente da sala de aula deve ser suficientemente flexível para permitir aos alunos a liberdade de expressar as suas ideias.

O professor deverá procurar reformular a sua prática, ajustando-a às necessidades educativas da escola, mas sobretudo dos alunos. Os sons, os gestos, o tom de voz, as palavras utilizadas pelo professor para falar com os alunos nada disso é neutro. Cada atitude do professor em relação às crianças tem um significado. Assim,

é fundamental criar desde o início um clima organizado pelas crianças, enquadrado num meio ambiente agradável, oferecendo segurança e tranquilidade necessárias para a realização das atividades. Essas atividades devem ser apresentadas como um jogo, uma vez que “jogar é, para ela, sinónimo de viver” (Cuenca e Ródão, 1994).

Segundo Gloton e Clero (1976) é “no seio do ambiente local e em função da atitude do educador que a criança vai adaptar-se, descontraí-se, concentrar-se e, empenhando-se na ação, conservar ainda assim o contacto com o *guia*”.

A dificuldade de execução das diferentes atividades de Expressão Plástica, variam de criança para criança e respetiva maturidade. Cada criança é um ser humano único, dentro do seu processo particular de desenvolvimento, que possui no seu interior uma realidade emotiva, física, genética, cognitiva, etc. Os professores devem estar atentos ao geral e ao particular: saber reconhecer as etapas do crescimento e, como refere Cuenca e Ródão (1994), “de descobrir, em função das características e possibilidades de cada criança, a ordem a seguir e os exercícios mais adequados”.

Jamais se poderá dizer ao aluno que fez a atividade mal, devem-se anular este tipo de comentários. Cabe ao educador “formular as situações possíveis, a fim de que a crítica não bloqueie a criança, a falta de habilidade não deverá tornar-se critério. Antes de mais é preciso evitar o complexo tornado definitivo pela acumulação de fracassos” (Gloton e Clero, 1976). O professor deve estimular a criança, realçando os aspetos positivos e não os negativos, para deste modo a criança ganhar mais confiança nas suas capacidades e melhorar o que está menos bom. Tal como refere J. J. Rousseau citado por Gloton e Clero (1976), “se ela se engana, não corrija os seus erros, esperais que ela esteja em estado de os ver e de os corrigir por si”. Segundo Freinet, também citado por Gloton e Clero (1976), “os verdadeiros conhecimentos são aqueles que nós próprios descobrimos e de que nos apropriámos”, e acrescenta, “estes conhecimentos descobertos pelo indivíduo, estas verdades pessoalmente apropriadas e assimiladas no decurso de uma experiência não podem ser diretamente comunicadas a outrem”.

O professor deve iniciar a criança, prepará-la para a criação, manter viva a sua necessidade expressiva e permitir uma educação do gosto e da sensibilidade. Por isso, como afirmam Gloton e Clero

“nenhum temor deve restringir a prática artística, sob o pretexto de que é pouco limpa, ou mesmo inútil, que a criança pode muito bem passar sem isso, e que estes gafanhotos não servem para nada. Uma atitude colaborante em relação a este problema, pode ser tão importante como o auxílio nos primeiros passos” (1976).

Para Arquimedes Santos (1999), o adulto, quando muito tentará delicadamente, despertar os meios de expressão de cada criança. E, para isso, requer-se-lhe, além de dotes psicológicos e estéticos, uma constante atenção ao desenvolvimento da criança.

O professor deve estar o mais possível atento a todas as manifestações da criança, esforçando-se por guiar o seu desenvolvimento para um equilíbrio e respeito da sua personalidade. O professor também

“deve ser uma pessoa flexível, capaz de abandonar os seus próprios planos e capitalizar o entusiasmo e o interesse das crianças. É a capacidade para ser cordial, afetuoso e democrático na sua natureza que facultará às crianças a oportunidade de se expressarem livremente tanto em palavras como na expressão artística” (Lowenfeld e Brittain, 1980).

Assim, numa pedagogia atenta, entende-se que o professor promova desde logo a criatividade na criança, permitindo-lhe e proporcionando-lhe ser espontânea e expressiva nas suas atividades artísticas. Tem de se estabelecer um ambiente positivo, aberto, respeitando os interesses das crianças, participando nos seus trabalhos sem alterar as suas ideias.

#### Segundo Stern

“é urgente reconhecer toda esta importância da relação educador – criança, porque as influências nefastas vão sendo cada vez mais agressivas. E, se não se salvaguardar agora a expressão, em breve haverá no mundo civilizado apenas seres desumanizados, esmagados por noções intelectuais e desprovidos de criatividade que recusam toda a manifestação sensorial” (1976).

Ele incita todo o professor a interessar-se pela expressão “esforçando-se por ajudar a compreender a expressão artística, a fim de que a respeite e proteja de influências nefastas e se abstenha de tudo que desnature a expressão. Porque esta expressão ou é pura ou não é nada” (Stern, 1976).

“O adulto deve deixar que a criança se expresse, de acordo com os seus desejos e tendências, deve deixar que a criança se esclareça e se revele através do que faz” (Gonçalves, 1976).

Porém, para que o professor possa pegar “sem medo” na área da Expressão Plástica, é necessário que primeiro clarifique as dúvidas entre atividade espontânea, atividade livre, atividades de coordenação motora e atividades solicitadas.

Segundo Adriana Calvet (1992), a atividade espontânea é aquela em que a criança age por iniciativa própria, e a sua atividade depende apenas do material que se encontra ao seu alcance, geralmente o lápis de grafite, papel, tesoura, tintas, cola.

A atividade livre é aquela em que a criança não está condicionada a uma proposta, impregnando técnicas como o desenho, a pintura, modelação ou recorte e é livre de representar o que quer, o que lhe interessa.

As atividades de coordenação motora são aquelas em que a criança muito dificilmente se exprime à vontade, por precisar do apoio do professor nas dúvidas de soluções técnicas no que respeita a construções, dobragens, impressão ou tecelagem. Estas atividades são complexas do ponto de vista motor, solicitando repetição e prática.

As atividades solicitadas são aquelas em que a criança, por proposta do professor, vai integrar a sua atividade plástica nas outras áreas (interdisciplinaridade) sob a forma de desenho, pintura, cartazes, etc.

É fundamental que o professor tenha consciência das diferenças existentes nas atividades para que possa desenvolver diferentes estratégias e atividades de Expressão Plástica.

## **4.2 A Expressão Plástica no 1º Ciclo**

O termo currículo entra no vocabulário educacional a partir do momento em que a escolarização é transformada numa atividade organizada em função de interesses sociais, culturais, económicos e políticos.

A ambiguidade do termo implica um conceito polissémico do mesmo, carregado de ambiguidade, e como afirma Ribeiro (1990), não possui um sentido unívoco, existindo “na diversidade de funções e de conceitos em função das perspetivas que se adotam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo”.

Dentro da complexidade da tentativa de definir currículo, existem sempre as interrogações destes dualismos:

“o currículo deve propor o que se deve ensinar ou o que os alunos devem aprender?; O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática?; O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia e os processos de ensino?; O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação?” (Contreras, 1990).

Estas questões mostram-nos que a conceituação de currículo é problemática. O currículo corresponde a um conjunto de intenções situadas numa continuação que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidos por uma relação de comunicação que veicula significados sociais e históricos.

Relativamente ao currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico, este, que de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto Lei nº. 28/89 que estabelece a Estrutura Curricular, constituem o quadro de referência que serviu de base à elaboração do Programa. “Um quadro preciso de parâmetros ao definir as grandes metas educacionais e as orientações básicas que deverão informar a estrutura e a organização escolares” (Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º. Ciclo, 2001).

Na elaboração do Programa houve um esforço relativamente às atividades de expressão – oral, físico-motora, musical, dramática e plástica - tendo em conta o papel destas atividades no alargamento das possibilidades da criança compreender e interpretar o mundo, pensar e exprimir os seus sentimentos e as suas ideias. Por outro lado, o desenvolvimento sensorial e motor e o equilíbrio emocional para que elas

contribuem, são essenciais à formação dos alunos para uma boa aprendizagem em qualquer domínio.

Assim, o Programa do 1º. Ciclo procura que a educação escolar proporcione aos seus alunos experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas e socializadoras, sendo o professor não um transmissor do saber, mas também um dinamizador da aprendizagem, a fim de garantir o direito ao sucesso escolar de cada aluno, centrando-se na evolução do seu percurso escolar, através da tomada de consciências das competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas nas diferentes áreas que integram o Programa.

Essas áreas ou componentes curriculares que aparecem por razões de clareza relativamente às experiências e aquisições que os alunos deverão realizar neste ciclo são: Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica; Estudo do Meio; Língua Portuguesa; Matemática, que foram perspectivadas de forma articulada e complementar. Cada uma delas foi pensada como um contributo específico, para um perfil global do aluno previamente definido. No que respeita à Arte – Área da Expressão Plástica, pode-se dizer que o maior esforço do Programa vai no sentido de valorizar e reforçar esta componente no currículo do 1º Ciclo. Revela-se uma preocupação em acentuar, nos diferentes textos do Programa, a sua importância em termos de formação dos alunos e, por outro lado, dar-lhe um tratamento mais próximo das outras áreas, ou seja, um tratamento mais aprofundado e sequenciado ao longo dos quatro anos.

As propostas nesta área visam o desenvolvimento psicomotor e sensorial dos alunos, o seu equilíbrio emocional e afetivo, devendo ainda constituir um contributo para a capacidade da criança ler e interpretar o mundo, nas suas várias dimensões, e de exprimir os seus sentimentos de forma livre e criativa. “A atividade artística na escola, (...), oferece a oportunidade de vivência, experiência e comunicação essenciais ao desenvolvimento da capacidade criativa da criança” (Documentação do Professor de Educação Visual, 1976).

Esta área permite que as crianças explorem, aprendam e reajam aos estímulos do meio envolvente através do próprio corpo. São os sentidos que permitem que a criança recolha o material necessário à construção de imagens mentais imprescindíveis para a construção de conceitos. Por conseguinte, a criança precisa que lhe proporcionem experiências que a ajudem a educar o corpo, o gesto, a audição, a voz e a visão de maneira a não obstar o desenvolvimento do campo das possibilidades de interpretar o mundo, de exprimir o pensamento e de criar.



De facto a Arte ocupa o seu lugar no currículo do 1º Ciclo. O conteúdo da área das expressões artísticas encontra-se expresso no Programa do Ensino Básico – 1º Ciclo.

“As aprendizagens integradas decorrem das realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno. As experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram no conhecimento as novas descobertas. E os progressos conseguidos, na convergência de diferentes áreas do saber, vão assim correndo para uma visão mais flexível e unificadora do pensamento” (Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º. Ciclo, 2001).

Para além destas palavras, existem outras representações latentes direcionadas para esta integração, uma vez que as Expressões Artísticas neste ciclo pretendem promover essencialmente uma educação estética generalista e não uma educação de índole vocacional profissionalizante. No entanto, apesar desta representação das Expressões Artísticas integradas, elas aparecem como disciplinas com conteúdos programáticos, objetivos, atividades/estratégias próprios, acabando assim a integração de vários saberes, cujas experiências pontuais realizadas em cada disciplina podem criar uma rutura na continuidade do ensinar / aprender / criar.

Assim, segundo Souza (1974)

“as atividades artísticas na escola favorecem a disciplina da atenção, (...), as avaliações das relações espaciais, a perceção das posições relativas das linhas diretrizes de movimento a estimativa das intensidades cromáticas, o conhecimento da natureza”.

Ainda para este autor,

“a atividade criadora constitui um instrumento de expressão objetiva porque exterioriza o pensamento, assinalando-lhe os valores e os ideais. É o meio de expressão comum aos homens no tempo e no espaço; em todas as épocas o Homem demonstrou possuir acuidade visual, capacidade de síntese e aptidão para focalizar graficamente a vida e o movimento”.

## CAPÍTULO II

### Espectro do Autismo – a Síndrome de Asperger

#### 1. *Enquadramento teórico*

Leo Kanner, em 1943, num artigo intitulado “Perturbações Autísticas do Contacto Afetivo”, foi o primeiro autor a descrever o autismo como uma síndrome bem definida. Kanner apresentou os critérios de diagnóstico em termos de comportamentos infantis específicos conforme ele observava e não em termos de adaptações dos critérios existentes para os adultos (Rutter & Schopler, 1987).

Em 1906, Eugene Bleurer, um psiquiatra suíço, utilizou a palavra *autus*, de origem grega, e que significa *si mesmo*, referindo-se ao tipo de esquizofrénico que vivia num mundo especial e deixava de ter contacto com a realidade exterior. Kanner adotou o termo já introduzido (*autus*) para *autismo*. Nos onze casos descritos por Kanner, ele observou e registou como características uma profunda falta de contacto afetivo com outras pessoas, desde o início de vida; uma obsessão em manter as coisas sempre no mesmo estado; um fascínio por objetos manuseados de um modo estereotipado, mas com movimentos precisos; desempenhos excecionais de memória; expressão inteligente e ausente e mutismo ou linguagem sem intenção comunicativa efetiva (Pereira, 1999).

Em 1944, um ano após a publicação do artigo de Kanner, Hans Asperger, na Áustria, descreveu alguns casos, os quais possuíam características semelhantes ao autismo em relação às dificuldades de comunicação social em crianças com inteligência normal. Assim, ambos concluíram que os casos observados e analisados eram afetados por uma perturbação do contato social

“que implícita, em quaisquer que sejam os níveis, os aspetos relativos aos afetos, e que impõem particularidades especiais na comunicação e na adaptação relacional, comportamentos cobertos ou ideias repetitivas, e padrões curiosos de desempenhos intelectuais” (Pereira, 1999).

No entanto, a descrição de Asperger mantinha-se desconhecida e as observações realizadas por Kanner sobre a origem do autismo revelavam um grande interesse de debate e investigação científica. É em 1979, com Lorna Wing e Judith Gould, através de um estudo epidemiológico exaustivo realizado no bairro londrino de Camberwell, que se estabelecem critérios de diagnóstico consensuais relativos ao espectro das perturbações ligadas ao autismo.

Neste estudo, destacaram a natureza fundamentalmente social das três áreas de dificuldade associadas (limitação da interação social, da comunicação social e da imaginação social, do pensamento flexível e do jogo simbólico). Para Jordan (2000) não se deve atender a um aspeto isoladamente como revelador de uma perturbação, mas sim para o conjunto destas três limitações.

Na atualidade, os dois principais instrumentos de diagnóstico: Manual de Diagnóstico e Estatísticas das Perturbações Mentais, 4ª edição (DSM-IV, Associação Psiquiátrica Americana, 1994) e a Classificação Internacional das Doenças, 10ª edição (ICD10, Organização Mundial de Saúde, 1992) baseiam os seus critérios de diagnóstico nas três limitações.

Em 1990, a Síndrome de Asperger era considerada uma variante do autismo, mas nos dias de hoje é designada como uma subcategoria do espectro do autismo, uma parte do espectro global, que possui características marcantes que a levaram a adquirir uma categorização e critérios de diagnósticos próprios (Attwood, 1998).

Ao referirmos *perturbações do espectro do autismo*, estamos a ter em consideração a variedade de características apresentadas pelos indivíduos que eram designados de autistas. As perturbações do espectro do autismo apresentam um conjunto de características comuns que afetam a interação social, a comunicação e a imaginação podem ser reconhecidos por detrás de todas as variações do espectro do autismo, desde o autismo de Kanner à Síndrome de Asperger.

A Síndrome de Asperger, atualmente, refere-se a pessoas que apresentem problemas muito semelhantes ao autismo, mas com competências linguísticas superiores, frequentemente com elevados quocientes de inteligência o que por vezes conduz a uma confusão com a sobredotação, disfarçando as suas características reais. Para Cumine *et al.* (1998) a síndrome de asperger deve ser considerada uma subcategoria do autismo – uma parte do espectro global, mas com traços distintivos suficientes para garantir um rótulo próprio.

Geralmente as perturbações do espectro do autismo surgem com bastante frequência associadas a outro tipo de distúrbios como a deficiência mental, epilepsia,

etc. A taxa de prevalência desta perturbação é de 1:1000 indivíduos, sendo os rapazes quatro vezes mais atingidos que as raparigas. Esta perturbação foi encontrada em todo mundo, em pessoas de todas as raças e níveis sociais.

## **2. Conceito de Síndrome de Asperger**

A Síndrome de Asperger tem o seu nome associado a um médico vienense, Hans Asperger (1944) que realizou um estudo a um conjunto de doentes que apesar de apresentarem um nível de desenvolvimento da linguagem considerado normal, ao nível dos comportamentos, revelavam défices de competências sociais e comunicativas.

O trabalho pioneiro de Asperger, em 1944, não obteve ressonância na comunidade científica da época, por ter sido escrito numa altura muito difícil e conturbada, a Segunda Guerra Mundial, e por apenas estar acessível aos leitores da língua alemã. Assim, esta Síndrome começa a suscitar maior interesse quando o seu trabalho *Psicopatias Autistas na Infância* foi traduzido para inglês por Van Kreevelan, em 1971. Todavia, foi Lorna Wing que introduziu em 1981 o termo Síndrome de Asperger no seu trabalho de investigação sobre o autismo.

Asperger, no seu trabalho, destacou o uso de um vocabulário peculiar, sofisticado, mas com dificuldades em compreender metáforas. A entoação era monocórdica e observou dificuldades na compreensão de que, numa determinada situação, “não dizemos o que pensamos, e pensamos o que não dizemos.” (Asperger, 1944).

Wing, em 1981, baseado na análise da comunicação original de Asperger, enumerou os seguintes critérios para a Síndrome de Asperger: limitação da interação social, linguagem peculiar e pedante, capacidades limitadas de comunicação não verbal, resistência à mudança e gosto por atividades repetitivas, interesses especiais circunscritos e boa capacidade de memorização, fraca coordenação motora, com aspeto e porte peculiares, e alguns movimentos estereotipados (Cumine *et al*, 1998).

Caracteriza-se a Síndrome de Asperger por ténues limitações em três áreas de desenvolvimento: interação social, comunicação em contextos sociais e imaginação social.

Os portadores de Síndrome de Asperger apresentam uma perturbação que afeta a sua competência social e comunicacional, apesar de não afetar a sua competência linguística, demonstram uma incapacidade no uso dessa competência. Os indivíduos podem expressar-se, mas podem não captar a atenção de quem os ouve. Um grupo de psicólogos de investigação, Cohen, Leslie e Frith, em 1985,

concluiu que as crianças com autismo sofriam de ausência de *teoria da mente*. Este termo, inicialmente proposto por Premack e Woodruff, em 1978, designava o facto de os chimpanzés terem a capacidade de interferir nos estados mentais dos seus semelhantes.

Em psicologia, a teoria da mente é definida como a capacidade para imputar estados mentais aos outros e a si próprio de maneira a explicar e a prever os seus comportamentos (Pereira, 1999). Esta capacidade é fundamental para a autoreflexão e para a coordenação da ação social. Nas crianças com Síndrome de Asperger esta teoria constitui uma área de dificuldade que resulta da ausência de capacidade de leitura, deteção inata para a perceção espontânea das emoções e atitudes dos outros e de si mesmo, o que, justifica as limitações identificadas na tríade de Wing.

Para Jordan e Powell (1985), citados por Cumine et al (1998), nesta área as crianças com Síndrome de Asperger revelam dificuldades em prever o comportamento dos outros e em compreender os motivos que justificam o seu comportamento; dificuldade em explicar o próprio comportamento, em compreender as emoções, as suas e as de terceiros, o que provoca uma falta de empatia; revelam uma dificuldade em entender que o comportamento afeta o que os outros sentem ou pensam; incapacidade para compreender e reagir ao nível do interesse do interlocutor relativamente ao que se está a dizer; falta de compreensão da interação social, o que origina dificuldades em ceder a vez, fraca manutenção de assuntos na conversa e utilização indevida do contacto ocular.

Todas estas características e dificuldades afetam o relacionamento da criança com Síndrome de Asperger com todos aqueles que a rodeiam. Apesar de terem capacidade e habilidade verbal têm muita dificuldade em se relacionar e comunicar. Metáforas e expressões usadas no quotidiano podem ser compreendidas literalmente (ex.º “aqui há gato”) causando-lhes muita confusão. Geralmente não entendem piadas pois habitualmente estas são ditas com recurso a uma linguagem simbólica, exagerada ou com metáforas. Os indivíduos com Síndrome de Asperger apresentam frequentemente uma voz monocórdica, sem entoação e expressão, sendo-lhes muito difícil interpretar as entoações utilizadas pelos outros. Apresentam também dificuldade em utilizar e interpretar a comunicação não-verbal (gestos, linguagem corporal e expressões faciais).

O conceito de *coerência central* apresentado por Uta Frith (1989) é compreendido como a capacidade de reunir informações dispersas de maneira a construir um significado de nível superior no contexto, não acontece em crianças co

Síndrome de Asperger. Isto traduz-se na dificuldade que elas apresentam em estabelecer associações, em generalizar capacidades e conhecimentos e em dificuldades de organização pessoal, de materiais e experiências (Cumine *et al.*, 1998).

A permanente dificuldade nas relações sociais e comunicativas, transformando rotinas e comportamentos comuns em aventuras de uma dificuldade extrema para todos os que apresentam esta Síndrome, é originada pela incapacidade em interpretar e aprender as capacidades da interação social e emocional com terceiros.

As crianças com Síndrome de Asperger demonstram um défice na *função executiva*. Luria (1966) citado por Cumine *et al.* (1998) descreve esta função como a “capacidade para manter um determinado conjunto de comportamentos organizados em cadeia, dirigidos à solução de problemas e, por isso, apropriados para atingir um objetivo consequente”.

As crianças com esta Síndrome têm não só dificuldade em planear tarefas como também em iniciá-las e concluí-las. Demostram interesses absorventes e considerados estranhos pelos outros, insistindo também no seguimento e cumprimento de uma rotina. Também apresentam uma capacidade limitada para brincar, pensar e pouca criatividade. Têm um comportamento rígido, inflexível e persistente. Estão frequentemente concentrados nos detalhes.

A compreensão e o conhecimento destas teorias são fundamentais para entender a criança com Síndrome de Asperger, ao conhecer as suas limitações e as implicações das mesmas nas suas vidas é mais fácil planear qualquer intervenção pedagógica que promovam o sucesso e a auto estima da criança

### **3. Características da Síndrome de Asperger**

A Síndrome de Asperger tem as seguintes características: dificuldades na comunicação social, dificuldades de interação social, leque restrito de interesses e coordenação motora por vezes comprometida.

Apesar destas serem consideradas as principais características existem outras, tais como, pouca capacidade de concentração, vulnerabilidade emocional, forte intolerância à alteração das rotinas, inflexibilidade do pensamento, ausência de senso comum, geralmente são indivíduos honestos, dedicados, leais, fiáveis e determinados.

Assim, e como já foi referido,

“a Síndrome de Asperger é uma condição que se pensa estar enquadrada no espectro do autismo – com traços distintos suficientes para garantir um “rótulo” próprio [...]. Caracteriza-se por limitações subtis nas três áreas de desenvolvimento: comunicação social, interação social e imaginação social. Em certos casos, também se registam problemas adicionais de organização e coordenação motora. Afeta pessoas de inteligência média e acima da média. [...] A probabilidade de incidência é maior nos rapazes do que nas raparigas, com uma taxa de probabilidade de dez rapazes para uma rapariga” (Cumine *et al.*, 1998).



### 3.1 A competência comunicativa e a SA

A competência comunicativa é a capacidade que o indivíduo tem de usar a língua de forma adequada às situações de comunicação em que se encontra. Com a nossa língua comunicamos com os outros e identificamos o que nos rodeia. Porém, o indivíduo falante também tem de ser capaz de usar a capacidade linguística de forma adequada a diferentes contextos e situações.

Em crianças com Síndrome Asperger a fonologia e a sintaxe são adquiridas de forma idêntica às das outras crianças, as diferenças verificam-se em áreas específicas da pragmática, ou seja, no uso da linguagem em contexto social, da semântica e da prosódia que vão revelar a necessidade da criança "aprender a arte de falar" (Attwood, 1998). O conhecimento funcional e sociolinguístico está em déficit nas crianças com esta Síndrome.

Para Gillberg (2000) encontramos nos critérios de diagnóstico a identificação de um discurso invulgar. Os critérios de linguagem consistem em pelo menos três dos seguintes: atraso no desenvolvimento; linguagem superficialmente expressiva e perfeita; discurso formal e pomposo; alterações de prosódia e características vocais peculiares; alterações na compreensão, incluindo interpretações erradas de significados literais ou implícitos.

Segundo Peter Szatmari *et al.* (1989) para além do discurso estranho, encontramos outros critérios como, o facto de a criança falar muito ou pouco, fazer um uso idiossincrático de palavras e ter um discurso repetitivo. Ao analisar o DSM-IV, verificamos que "não existe um atraso clinicamente significativo da linguagem". No entanto, apesar de não se observar nenhum atraso na linguagem das crianças com Síndrome de Asperger, verificam-se algumas dificuldades em algumas competências linguísticas, com maior prevalência na área da pragmática, o que inclui os aspetos funcionais e sociolinguísticos (Attwood, 1998).

Assim, apesar das crianças com Síndrome de Asperger apresentarem boas capacidades linguísticas, bom vocabulário e terem conhecimento das estruturas gramaticais, revelam dificuldades de comunicação efetiva: na utilização social da linguagem (pragmática) e na capacidade de transmitir compreender o significado (semântica).

Para Attwood (1998) as crianças com Síndrome de Asperger fazem frequentemente comentários ou afirmações descontextualizadas e fazem muitas vezes discursos sobre as áreas pelas quais têm maior interesse. Este motivo ajuda a

compreender o porquê das crianças portadoras desta Síndrome habitualmente falarem de um só tema, pois “prende-se com o melhor domínio, compreensão e fluência que sente ao abordá-lo, o que lhe dá mais segurança” (Attwood, 1998).

Como a criança poderá intervir em momentos inoportunos é importante explicar-lhe e ensinar-lhe a reconhecer os sinais que lhe indicam quando pode e deve falar.

A criança com Síndrome de Asperger apresenta um discurso sem entoação e ritmo. Para Atwwod (1988) de maneira a melhorar a prosódia (quando há uma transposição do acento tónico de uma sílaba para outra) da criança é necessário recorrer à terapia da fala.

Os indivíduos portadores de Síndrome de Asperger geralmente apresentam algum défice na linguagem, essencialmente nos primeiros anos de vida, o que, como já foi referido, compromete a sua comunicação e consequentemente a sua socialização e imaginação (Wing,1981). Esta dificuldade causa algum isolamento na sua forma de estar na sociedade.

### **3.2 Interação social**

A interação social é o processo de assimilação dos hábitos, características e cultura do grupo social a que pertence. É através deste processo que o indivíduo se torna membro funcional de uma comunidade.

Esta área de desenvolvimento, juntamente com a comunicação, são duas áreas que provocam maior preocupação aos cuidadores das crianças, ainda antes dos dois anos de vida.

Este processo inicia-se após o nascimento, através, primeiramente, da família ou outros intervenientes próximos, da escola e dos meios de comunicação. É um processo contínuo, realizando-se através da comunicação, sendo inicialmente por imitação, com o objetivo de se tornar mais sociável.

Deste modo, verifica-se que os contactos sociais e a interação social, constituem condições indispensáveis à associação humana. O indivíduo socializa através dos contactos e da interação social, que pode ocorrer entre duas pessoas, ou entre uma pessoa e um grupo.

Segundo Pereira (2006), esta Síndrome é um conceito utilizado para crianças e adultos que apresentem características do autismo, como as incapacidades sociais.

No que diz respeito à socialização, o comportamento de uma criança com esta Síndrome é muito complexo, pois demonstram uma enorme dificuldade em interagir com os pares.

O comportamento social de uma criança Asperger é frequentemente imprevisível. Fazem birras sem justificação; têm dificuldade em expressar emoções; não revelam qualquer interesse nas atividades de lazer dos outros; são indiferentes às influências dos colegas.

As crianças com Síndrome de Asperger apresentam muita dificuldade em lidar com as exigências sociais e emocionais, revelando pouca autoestima.

### **3.3 Imaginação social e flexibilidade de pensamento**

No que diz respeito à flexibilidade do pensamento, as crianças com Síndrome de Asperger revelam ser pouco flexíveis em termos cognitivos, uma vez que têm ideias fixas, demonstram ser incapazes de se adaptar à novidade, tendo uma interpretação excessivamente rígida das situações.

Os portadores de Síndrome de Asperger insistem no seguimento de rotinas, com rigor e inflexibilidade.

A criança com Síndrome de Asperger demonstra muitas vezes um interesse absorvente em determinados assuntos, o que causa alguma estranheza por parte dos seus colegas.

As crianças com Síndrome de Asperger têm muita dificuldade em distinguir a ficção da realidade, tendo uma imaginação ativa. No entanto, são crianças que desenvolvem a imaginação sozinhas, uma vez que gostam do isolamento.

“Nas crianças com Síndrome de Asperger a situação é diferente e pouco usual: observações clínicas mostraram uma tendência para jogos imaginativos, mas solitários, e algumas características bastante invulgares” (Attwood, 2010).

### **3.4 Desenvolvimento cognitivo**

As crianças portadoras de Síndrome de Asperger geralmente apresentam capacidades cognitivas invulgares, tais como aprender e pensar. É importante compreender o significado de cognição. Cognição é entendida como o processo de conhecer, que envolve a memória, atenção, pensamento, percepção, raciocínio, entendimento, razão e conceção.

O indivíduo com Síndrome de Asperger tem dificuldades ao nível da projeção no outro, na representação do pensamento no outro não conseguindo dar respostas adequadas ou socialmente adaptadas o que condiciona a sua interação social.

Segundo Attwood (2010) as crianças com Síndrome de Asperger apresentam perturbações ao nível da meta-cognição, uma vez que revelam dificuldades na compreensão dos pensamentos e sentimentos do outro, de avaliar como podem ser ou não ofensivos.

As crianças com Síndrome de Asperger apresentam um pensamento concreto e falta de senso comum. Em relação à memória, é muitas vezes considerada como uma característica forte nestas crianças, revelando uma memória eidética, ou seja, fotográfica, pois a criança tem capacidade para recordar não só objetos, como cenas ou páginas de livros.

## **4. Etiologia**

A etiologia da Síndrome de Asperger é desconhecida. Acredita-se que esta perturbação é desencadeada por diversos fatores que dão origem à Síndrome.

De acordo com um artigo publicado por Martins *et al.* (2000), os autores defendem que se deve ter em consideração dois grupos de fatores etiológicos: os fatores genéticos e os fatores que envolvem a lesão cerebral.

Em relação ao primeiro grupo, verificou-se que numa percentagem superior a cinquenta por cento, era possível encontrar parentes (um ou mais), de primeiro ou segundo grau, com alterações compatíveis com a Síndrome de Asperger apesar de os mecanismos precisos de transmissão não terem sido identificados. No que diz respeito ao segundo grupo, os que envolvem a lesão cerebral, podem estar envolvidos vários fatores, como infeções durante a gravidez, alterações no trabalho de parto, situações de hipotiroidismo congénito, infeções cerebrais neonatais, esclerose, tuberosa, neurofibrometose, entre outras.

Em Portugal estima-se que existam 40.000 portadores de Síndrome de Asperger segundo a Associação Portuguesa da Síndrome de Asperger (2010), havendo uma maior predominância no sexo masculino.

Segundo um estudo realizado em 1993 por Stefan Ehlers e Christopher Gillberg sobre a prevalência da Síndrome de Asperger, na Suécia, numa escola de ensino regular, os dados indicavam uma taxa de prevalência nos rapazes maior do que nas raparigas (10:1). O próprio Asperger tinha concluído que se tratava de uma doença unicamente masculina.

Não existe uma cura para a Síndrome de Asperger, mas algumas crianças com tratamento e uma intervenção adequada poderão desenvolver certas competências que lhes permitam adquirir maior independência e autonomia.

As terapias a utilizar devem ser escolhidas em função das características de cada criança, podendo recorrer-se às intervenções médicas (medicamentos) e/ou às intervenções realizadas por terapeutas que procuram desenvolver as habilidades sociais e de linguagem. A intervenção deve ser iniciada o mais precocemente possível para que a criança obtenha mais sucesso nas suas aquisições.

## **5. Avaliação e Diagnóstico**

Geralmente a Síndrome de Asperger é diagnosticada aquando a entrada da criança na escola, considerando-se os oito anos a idade média, pois é nesta idade que as alterações nas características desta Síndrome são mais evidentes. Habitualmente na idade pré-escolar o diagnóstico é de autismo clássico. Segundo Siegel (2008), esta é uma das diferenças entre a Síndrome de Asperger e o autismo, o momento de descoberta e identificação da Síndrome, pois é mais tardia do que o autismo.

Na Síndrome de Asperger, tal como acontece no autismo, não existe nenhuma análise sanguínea ou exame de imagem (como por exemplo TAC ou ressonância magnética) que permitam realizar um diagnóstico. Tanto no autismo, como na Síndrome de Asperger só é possível o seu reconhecimento através da observação e análise de um padrão comportamental. Os investigadores têm-se tentado elaborar critérios coerentes para o diagnóstico da Síndrome de Asperger.

A “tríade das limitações” identificada em 1981 por Lorna Wing, é considerada uma definição importante na procura de critérios de diagnóstico necessários, uma vez que todos os elementos desta tríade: limitação da interação social, limitação da comunicação social e limitação do pensamento flexível e do jogo simbólico, combinam para definir o autismo e estão presentes nas crianças com esta Síndrome e ausentes nos outros grupos.

Wing definiu a Síndrome com seis critérios de diagnóstico: a linguagem é correta mas pedante e estereotipada; ao nível da comunicação não verbal apresentam: voz monótona, pouca expressão facial, gestos inadequados; no que diz respeito à interação social, não recíproca revelam falta de empatia; resistem à mudança e preferem atividades repetitivas; ao nível da coordenação motora apresentam uma postura incorreta, movimentos desastrados e por vezes estereotipados; possuem uma boa memória mecânica e os seus interesses são especiais (Wing, 1981).

A Síndrome de Asperger é considerada uma perturbação global do desenvolvimento (American Psychiatric Association – APA, 1994), pertencente às perturbações do espectro autista. A Síndrome de Asperger é definida na secção 299.80 do DSM-IV (APA, 1994) e o CID-10 (Organização Mundial da Saúde – OMS, 1993) por seis critérios os quais servem para diagnosticar a Síndrome em estudo.

<b>a)</b> <i>Prejuízo qualitativo na interação social, manifestado por pelo menos dois dos seguintes quesitos:</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>1) prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social;</li><li>2) fracasso para desenvolver relacionamentos apropriados ao nível de desenvolvimento com seus pares;</li><li>3) ausência de tentativa espontânea de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (por ex., deixar de mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse a outras pessoas);</li><li>4) falta de reciprocidade social ou emocional.</li></ul>
<b>b)</b> <i>Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes quesitos:</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>1) insistente preocupação com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesses, anormal em intensidade ou foco;</li><li>2) adesão aparentemente inflexível a rotinas e rituais específicos e não funcionais;</li><li>3) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por ex., dar pancadinhas ou torcer as mãos ou os dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo);</li><li>4) insistente preocupação com partes de objectos.</li></ul>
<b>c)</b> <i>A perturbação causa prejuízo clinicamente significativo nas áreas social e ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento.</i>
<b>d)</b> <i>Não existe um atraso geral clinicamente significativo na linguagem (por ex., palavras isoladas são usadas aos 2 anos, frases comunicativas são usadas aos 3 anos).</i>
<b>e)</b> <i>Não existe um atraso clinicamente significativo no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento de habilidades de auto-ajuda apropriadas à idade, comportamento adaptativo (outro que não na interação social) e curiosidade acerca do ambiente na infância.</i>
<b>f)</b> <i>Não são satisfeitos os critérios para um outro Transtorno Invasivo do Desenvolvimento ou Esquizofrenia.</i>



**Tabela 1 - DSM - IV - Critérios Diagnósticos para F84.5 - 299.80 Transtorno de Asperger**

As dificuldades sociais, os interesses específicos e intensos, e peculiaridades na fala e na linguagem são consideradas as características mais comuns e importantes da Síndrome de Asperger. Apesar do DSM-IV ser fundamental na contribuição da organização dos critérios de diagnóstico, têm-se vindo a desenvolver questionários e check lists.

Num estudo realizado por Gillberg e Gillberg (1989), estes identificaram seis dimensões, estando duas delas relacionadas com o comportamento social e a comunicação verbal, onde consideram que a criança pode registar um atraso na linguagem. O DSM-IV destaca os problemas da comunicação não verbal, mas não considera que haja atraso na linguagem.

Outros critérios não referidos por Gillberg e Gillberg mas citados por Peter Szatmari *et al* (1989) referem-se por exemplo ao facto da criança se isolar, de não olhar diretamente para os outros, de ser incapaz de comunicar através do olhar e de ter alterações de inflexão no seu discurso.

Segundo Atwood (1998), para o diagnóstico da Síndrome em estudo, devem considerar-se duas fases. A primeira refere-se ao preenchimento de um questionário-escala, de origem australiana, utilizados pelos pais e educadores/professores, com o objetivo de identificar comportamentos sugestivos de Síndrome de Asperger. A segunda fase destina-se aos psicólogos, para que façam uma avaliação clínica, baseado em critérios estabelecidos e na qual são avaliados várias dimensões (comportamento social, interesses, linguagem,...).

Por conseguinte, avaliar para realizar um diagnóstico é um processo muito complexo, mas após o diagnóstico feito, é importante avaliar para intervir. Devendo para isso realizar-se uma avaliação da criança ao nível do seu desenvolvimento funcional, o seu padrão de dificuldades e limitações, tendo em conta o que preocupa seriamente os pais.

## **6. Intervenção educativa em alunos com Síndrome de Asperger**

A Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger disponibilizou algumas estratégias para serem realizadas pelos professores com o objetivo de desenvolver algumas competências e capacidades nos seus alunos com Síndrome de Asperger.

### **Programa de aquisição de Competências Sociais**

*(sugestões aos professores)*

#### ***Referir outras crianças para demonstrar comportamentos a observar***

A criança pode ser insubordinada ou intrometida porque desconhece outros padrões de conduta na sala de aula. Quando tal acontece, experimente dizer-lhe que observe primeiro e realize depois, partindo do princípio de que os outros estão a agir corretamente.

#### ***Encorajar jogos e atividades cooperativas***

Provavelmente a criança com SA necessita de orientação quando à sua vez de falar, a permitir que todos tenham oportunidades iguais e a aceitar as sugestões das colegas. Em jogos competitivos poderá desejar ser a primeira, o que não tem a ver com superioridade mas com a vontade de saber qual o seu lugar no grupo e com o facto de se sentir satisfeita.

### ***Modelar o relacionamento com a criança***

Os colegas de turma por vezes sentem-se inseguros perante o comportamento social da criança com SA, procurando naturalmente nos professores o arquétipo do comportamento a adotar. Nesse sentido, é importante modelar e encorajar comportamentos tolerantes, recorrer a atividades de desenvolvimento de competências sociais e reforçar positivamente a cooperação entre todos.

### ***Ensinar a criança a pedir ajuda***

É importante ensiná-la a pedir ajuda a outras crianças, para que o adulto não seja a única figura a ser vista como fonte de conhecimento e segurança.

### ***Encorajar as amizades***

De início, pode ser útil identificar e encorajar a interação com um número restrito de colegas que se mostrem dispostos a ajudar e a brincar com ela. Não interessa se é rapaz ou rapariga, interessa que sejam potenciais amigos para que a envolvam nas atividades, dentro e fora da sala de aula. Elas poderão vir a ajudá-la a lidar com situações de recriminação, a integrá-la nos jogos de grupo, a agir em sua defesa na sala de aula e ajudá-la a compreender como tem de proceder quando a professora não está presente ou disponível. É de facto surpreendente o apoio e a tolerância de que certas crianças são capazes.

### ***Garantir a vigilância no recreio durante os intervalos***

Para maior parte das crianças, os melhores momentos da vida na escola é o recreio. No entanto, a falta de vigilância e a intensa interação podem ser negativas para a criança com SA, tendo em conta a sua vulnerabilidade. Os responsáveis pela supervisão destes momentos devem ser informados das características da criança de forma a evitarem possíveis conflitos e a promoverem o envolvimento ou mesmo a sua necessidade de estar só.

### ***Controlar possíveis efeitos adversos da tensão relacional***

A criança pode estar consciente da necessidade de seguir os códigos de conduta da sala de aula, de evitar chamar a atenção sobre si mesma e de se comportar como as outras crianças. Neste sentido, a pressão a que se sente sujeita pode estar “enquadrada” pode conduzir a uma enorme tensão emocional, que quando levada ao limite se liberta normalmente quando a criança chega a casa, impedindo a harmonia da estrutura familiar. Sugere-se que os professores permitam à criança atividades de descontração antes de regressar a casa (dando-lhe por ex. jogos com áreas de interesse) de forma a atenuar a tensão emocional resultante da observação de regras de comportamento individual e social.

### ***Manter os apoios educativos***

Muitas das competências de que carecem as crianças com SA não são ensinadas como componentes específicos do currículo escolar, sendo essencial que mantenha os apoios educativos, a fim de lhe proporcionar um ensino individual ou em pequenos grupos e melhorar o seu comportamento social. Neste apoio o número de horas deve ser estabelecido caso a caso, tendo sempre em conta as necessidades específicas de cada criança.

### ***Criar grupo de treino de competências sociais***

Estes grupos permitem aprender e praticar uma variedade de competências, recorrendo a atividades de complemento educativo, como o teatro, ou a programas específicos, conduzidos por especialistas na SA. Os grupos não devem ser muito grandes para que beneficiem de um acompanhamento mais individualizado e uma interação constante. Deverá ser elaborado um perfil de cada um dos membros do grupo, estabelecendo as áreas mais ou menos fortes de cada um dos elementos. É importante que as situações sejam analisadas em pormenor, uma vez que só através da sua descrição é possível conhecer as perceções individuais dos acontecimentos, os sinais, os motivos e as opções não esquecer que as pessoas com SA podem não entender completamente os nossos pensamentos e sentimentos em contexto social, o que também poderá acontecer com outros elementos do grupo.

### **Estratégias sumárias de Treino Comportamental Social**

- Aprende a: começar, manter e terminar brincadeiras; ser flexível, cooperativo e capaz de partilhar; isolar-se sem ofender os outros;
- Explique o que a criança deveria ter feito;
- Encoraje um amigo a brincar com a criança em casa;
- Inscreve-a em clubes desportivos, grupos de escuteiros ou associações;
- Ensine-a a observar outras crianças para que tenha outro tipo de indicações sobre “o que fazer” e “como fazer”;
- Encoraje-a a participar em jogos cooperativos e de competição;
- Modele o modo de relacionamento com os outros;
- Informe-a sobre formas alternativas de pedir ajuda;
- Encoraje potenciais amizades;
- Proporcione distrações nos intervalos;
- Tenha em atenção os sentimentos e emoções que não expressa;

- Procure que o seu filho tenha apoios educativos;
- Utilize os momentos do dia a dia para entender os sinais e a atuação adequada a situações específicas;
- Crie grupos de competências sociais para adolescentes: para treinar opções mais adequadas; para demonstrar o comportamento social inadequado; para encorajar a autorrevelação e a empatia, através de leitura e jogos para aprendizagem da linguagem corporal;
- Projetos e atividades que evidenciem as qualidades de um bom amigo;
- Ajude a entender emoções: explore uma emoção de cada vez; ensine a ler os sinais indicativos de diferentes níveis e emoções e como lhes responder; ensine frases que a criança pode e deve dizer quando se sente confusa;
- Ajude a expressar emoções: use um mediador como guia visual; use gravações de vídeo e representações para obter formas de expressão mais subtis ou precisas; use perguntas ou um livro em forma de diário para encorajar a autorrevelação;

## **Estratégias sumárias para o desenvolvimento da Linguagem**

### ***Pragmática:***

- Aprender: meios apropriados de iniciar; pedir esclarecimentos quando sugerem dúvidas; a ter confiança para dizer que não sabe;
- Ensinar a reconhecer os sinais indicativos do momento de responder, interromper ou mudar de assunto;
- Modelar comentários indicadores de empatia;
- Sussurrar ao ouvido da criança o que ela devia dizer ao interlocutor;
- Recorrer a atividades de oralidade e de dramatização;
- Recorrer a exercícios do tipo “momento do dia a dia” e “conversas em banda-desenhada” para representação verbal dos diferentes níveis de comunicação;

***Interpretação literal:***

- Pensar nas possíveis formas de evitar uma interpretação inadequada de um comentário ou instrução;
- Explicar o significado de metáforas ou figuras de retórica;

***Prosódia:***

- Ensinar a regular a entoação, o ritmo, as pausas, a velocidade e o volume da voz;

***Linguagem rebuscada:***

- Evitar abstrações e imprecisões;

***Vocabulário idiossincrático:***

- Aspeto genuinamente criativo da SA a ser encorajado;

***Verbalização de pensamentos:***

- Encorajar o sussurrar e o tentar “pensar no assunto sem falar em voz alta”;

***Discriminação e alteração auditiva:***

- Encorajar a criança a pedir a repetição, a simplificação, a passagem a escrito ou a reformulação de instruções;

- Efetuar pausas entre instruções;

### ***Fluência verbal:***

- Ter em conta que a ansiedade pode inibir a oralidade e requer tratamento;

## **Estratégias sumárias para lidar com Interesses e Rotinas**

### ***Interesses especiais:***

- Facilitam o diálogo;
- Denotam inteligência;
- Ajudam a criar um sentimento de ordem e consciência;
- Tornam-se uma fonte de prazer e descontração;

### ***Estratégias:***

- Proporcionar um acesso controlado, limitando o tempo de dedicação às tarefas favoritas;
- Aplicar as rotinas de forma construtiva para: aumentar a motivação; construir uma hipótese de projeto vocacional e de maior envolvimento social;

## ***As Rotinas como forma de reduzir a imprevisibilidade***

### ***Estratégias:***

- Tentar estabelecer compromissos;
- Ensinar o conceito de tempo e criar horários de atividades;



- Reduzir o nível de ansiedade;

## **Motricidade na SA – capacidades afetadas**

**Locomoção** – na marcha e na corrida as pessoas com SA têm movimentos desajeitados, parecidos com os de uma “marioneta” e nas crianças, muitas das vezes o movimento do corpo não é acompanhado pelo balançar de braços.

**Jogos de bola** - a capacidade para apanhar e atirar a bola com precisão parece estar particularmente afetada. Uma das consequências da falta de habilidade da criança para jogos de bola é a sua exclusão da maioria dos jogos coletivos por representar um “estorvo” para a equipa que integra.

**Equilíbrio** – que poderá afetar a capacidade de usar certos equipamentos no recreio ou de fazer determinadas atividades na ginástica.

**Destreza Manual** – envolve a capacidade para usar as duas mãos, por ex. aprender a abotoar-se, a vestir-se, a atar os atacadores dos sapatos, ou a utilizar os talheres; pode ainda envolver a coordenação de pés e pernas, como o andar de bicicleta. Ensinar a colocar a “mão sobre a mão” é útil à criança.

**Caligrafia** – é possível que os professores tenham de fazer um esforço para perceber algumas das “garatujas” indecifráveis da criança; esta, por sua vez, tem consciência da “qualidade” da sua caligrafia e poderá mostrar-se relutante em aceitar atividades que envolvam a escrita.

**Alteração do ritmo dos movimentos** – o facto de parecerem impulsivas e incapazes de executar a tarefa de forma lenta e refletida, resulta num maior número de erros e na irritabilidade de todos – criança, pais, professores.

**Falta de firmeza nas articulações** – desconhece-se ainda se a falta de firmeza e ao nível das articulações é um problema estrutural ou se se deve a uma fraca tensão muscular.

**Ritmo** – é-lhe extremamente difícil sincronizar os movimentos rítmicos com os de outra pessoa durante o caminhar, ou num acompanhamento musical.

**Imitação de movimentos** – durante um diálogo existe a tendência para imitar a postura, os gestos e os maneirismos do interlocutor. Ao que parece, pessoas com SA reproduzem meticulosamente as posturas corporais da outra pessoa, a ponto de a sua postura se tornar “artificial”.

## **Estratégias sumárias para melhorar a Coordenação Motora**

### **Marcha e Corrida**

- Melhorar a coordenação motora dos membros superiores e inferiores;

### ***Jogar à bola***

- Melhorar as competências agarrar e atirar, de modo a facilitar a inclusão da criança nos jogos de equipa;

### ***Equilíbrio***

- Utilizar equipamento de recreio e de ginásio;

### ***Destreza manual***

- Modelar os movimentos da mão com a técnica “mão sobre a mão”, isto é, os pais ou professores pegam nas mãos ou membros da criança e conduzem-nos através de determinados movimentos, retirando esse apoio de forma gradual.

### ***Caligrafia***

- Fazer exercícios de correção;
- Aprender a usar o teclado;

### ***Rapidez de movimentos***

- Supervisionar e encorajar a diminuição do ritmo dos movimentos;

### ***Falta de firmeza/ imaturidade para manipular objetos***

- Programas de correção com um Terapeuta Ocupacional;

### ***Alterações motoras***

- Tiques, piscar de olhos, movimentos involuntários (Síndrome de Tourette);
- Posturas invulgares, “congelamento” de movimentos, caminhar arrastado;
- A pessoa deve ser submetida a exame médico especializado;

## **Estratégias sumárias para a Cognição**

### ***Teoria Cognitiva***

- Aprender a compreender as perspetivas e pensamentos dos outros, recorrendo à representação de cenários e instruções;
- Encorajá-la a parar e a pensar antes de agir ou falar, como a pessoa se irá sentir;

### ***Memória***

- Explorar a capacidade de memorização de informações factuais e triviais, com jogos e labirintos;

### ***Flexibilidade do Pensamento***

- Exercitar a pesquisa de estratégias e soluções alternativas;
- Aprender a pedir ajuda, recorrendo se necessário, a um código secreto;

### ***Leitura, ortografia e cálculo***

- Analisar se ela recorre a estratégias não convencionais de processamento de informação;

- Se a estratégia alternativa funcionar, há que aceitá-la e desenvolvê-la, em vez de tentar ensinar estratégias convencionais;
- Evitar as críticas e as manifestações depreciativas;

### ***Imaginação***

- O mundo imaginário pode ser uma forma de escape e deleite;

### ***Pensamento visual***

- Encorajar a visualização, recorrendo a diagramas e a analogias visuais;

## **Estratégias sumárias para a Sensibilidade Sensorial**

### ***Sensibilidade auditiva***

- Evitar determinados sons;
- Ouvir música poderá camuflar sons incomodativos;
- Treinar a integração auditiva;
- Reduzir ao mínimo os ruídos de fundo, em especial o de várias pessoas a falar em simultâneo;
- Considerar o uso de tampões ou auscultadores;

### ***Sensibilidade tátil***

- Comprar peças repetidas de vestuário;
- Recorrer à Terapia de Integração Sensorial;

- Recorrer a mensagens;

### ***Sensibilidade ao paladar***

- Evitar regimes alimentares ou privação de alimentos forçados;
- Dar a provar novos alimentos, em vez de exigir que sejam mastigados e engolidos;
- Introduzir novos alimentos quando a criança está distraída ou descontraída;

### ***Sensibilidade Visual***

- Evitar a luz intensa;
- Usar óculos de sol;

### ***Sensibilidade à dor***

- Procurar indicadores comportamentais de dor;
- Encorajá-la a dizer quando sente dor;
- Ter em atenção que a menor manifestação de incómodo pode indicar doença;
- Explicar-lhe porque é importante falar sobre a dor;

# CAPÍTULO III

## A Arte e a Síndrome de Asperger

Os sujeitos com Síndrome de Asperger demonstram algum isolamento relativamente ao grupo de pertença, afastando-se cada vez mais da sua própria realidade e procuram uma realidade personalizada, isto é, vivem no nosso mundo, mas à maneira deles.

Deste modo, é fundamental que a intervenção comece ao nível da comunicação da criança e não ao nível da linguagem (Cummine *et al.* 1998). Deve-se intervir com o objetivo de proporcionar um ambiente à criança que promova a intenção de comunicar de forma verbal e não-verbal, incentivando a criança a iniciar e a manter uma conversa e a melhorar a compreensão do significado da mesma.

Em 1944, Carol Gray desenvolveu *As conversas em Banda desenhada*. Estas consistem em representar os diferentes níveis de comunicação que acontecem durante uma conversa através do desenho. Utiliza-se os rabiscos, os balões de fala ou de pensamento, recorre-se a símbolos e cores que possibilitem à criança compreender certos aspetos do ato de comunicar.

Os balões de diálogo podem ser desenhados de maneira a transmitirem várias emoções. Também se podem usar cores que traduzam os diferentes tons de voz, ou que levem as crianças com Síndrome de Asperger a compreender que, num determinada situação, cada um de nós pode ter sentimentos e pensamentos diferentes dos outros. Carol Gray descobriu que “as crianças partem frequentemente do princípio de que a outra pessoa está a pensar exatamente o que elas estão a pensar ou que a outra pessoa está a pensar exatamente aquilo que elas disseram” (Attwood, 1998).

Assim, as Conversas em Banda Desenhada sugeridas por Carol Gray são uma forma de representação gráfica que poderão prestar um auxílio na promoção da competência comunicativa das crianças com Síndrome de Asperger.

A criança ao pintar, desenhar e a criar, de forma que se estabeleça um diálogo entre a criança, o desenho e o professor, está a experimentar um momento de criação que promove as áreas em défice das crianças com Síndrome de Asperger, como a competência comunicativa.

Assim é importante valorizar a criança como um ser humano com características próprias e um modo próprio de se expressar, podendo a arte ser um meio de realizar o ato de comunicar.

Sabendo que de um modo geral todas as crianças têm um poder inato para criar, é fundamental que a escola seja capaz de aproveitar essa capacidade, potenciando-a e desenvolvendo-a, sem esquecer que a arte pode ser encarada como desempenhando

“um papel instrumental para a aprendizagem de outras disciplinas, quer para melhorar a compreensão dos respetivos conteúdos através da utilização de elementos visuais, da música, ou das artes performativas, quer para contribuir para uma melhor adaptação a diferentes estilos de aprendizagem” (Matos, 2008).

A escola será o local onde a criança expressará as suas ideias e sentimentos, onde se sentirá encorajado a estabelecer uma relação com a comunidade através da sua qualidade de ser “único”.

Na escola, através do processo de criar, a criança, mediante as atividades de arte/expressão plástica, aprenderá e desenvolverá algumas competências que apresentem algum défice. A arte deve ser entendida como um momento e um espaço onde se encontram vários objetivos, promotores de diferentes competências que se pretendem desenvolver na criança.

Segundo Herbert Read (1982) “a Arte não é um terceiro domínio de estudo que convenha combinar separadamente com cada um dos outros; é um método de ensino que se estende a todos esses domínios e que une todos os estudos numa disciplina comum”.



## A Arteterapia

### 1. *Perspetiva histórica*

A história da arteterapia não tem um início definido, no entanto, no período do paleolítico, os caçadores utilizavam a pintura (arte) para representarem as suas atividades, como por exemplo, a caça dos animais. Matar um animal, só fazia sentido, se o homem o representasse ferido mortalmente numa das suas pinturas.

Assim, na atividade clássica, já se acreditava nas características terapêuticas e nos benefícios que a arte tinha para o equilíbrio no ser humano. Acreditava-se que a arte tinha características curativas, não só para o artista, mas também para o espectador.

A arte foi sendo utilizada como um meio de expressão de sentimentos, pensamentos e ideias. Em inícios do século XIX as artes (teatro, música e pintura), foram introduzidas em asilos por se verificar que tinham inúmeras potencialidades para a saúde mental do ser humano.

Mais tarde, no início do século XX, para além dos asilos, também em muitos hospitais psiquiátricos introduz-se a arte abrindo um caminho para a arteterapia. Os trabalhos realizados pelos doentes suscitaram grande interesse por parte dos psiquiatras, que tentaram estabelecer as primeiras relações entre a doença mental e a arte.

Benjamim Rush, em 1812, revelou que os seus doentes tinham capacidade para a música, a poesia e para a Arte. Mostrou

“a poesia e as aguarelas de um paciente, Richard Nisbett, tornando-os conhecidos como os mapas de Nisbett. Eram mapas detalhados, que refletiam a visão do mundo do doente. Tratava-se de um modo de aceder à natureza da loucura” (Ferraz 2009).

O primeiro médico psiquiatra a demonstrar interesse pelos trabalhos artísticos dos seus doentes foi Paul Simon, em 1876. Este apresenta um conjunto de desenhos e pinturas que são alvo de estudos a doentes mentais.

Para Paul Simon havia a possibilidade de existir uma relação entre os sintomas dos doentes e o conteúdo que refletiam nas suas produções artísticas.

Mais tarde foi considerado o pai da arte e da psiquiatria, uma vez que para ele os trabalhos artísticos dos seus pacientes eram considerados fundamentais para o diagnóstico.

Assim, na segunda metade do século XX começa a verificar-se um grande interesse pelas artes enquanto terapia para com os doentes psicóticos, quer ao nível do diagnóstico, quer ao nível do tratamento da doença. A associação internacional para o tratamento da esquizofrenia reconhece a arteterapia como um instrumento fundamental para o tratamento destes doentes. Um psiquiatra e historiador de arte alemão, Prinzhorn (1886-1933), “acreditava na existência de um potencial criativo presente em todos nós, contrariando assim o pensamento racional predominante nessa época, especialmente na classe média, não vendo distinção entre a produção normal e louca” (Ferraz, 2009).

Surge assim, pela primeira vez, na Inglaterra, a expressão artística com fins terapêuticos, relacionada com a educação artística, uma vez que foi dela que derivou. É por este motivo, que os artistas e os professores de arte, são os primeiros arte terapeutas a aplicar este método, originando assim o conceito de arteterapia, através de Adrian Hill, na década de 40. Este foi considerado o primeiro terapeuta artístico, em 1946, a exercer funções num hospital, de forma remunerada. Os médicos começaram a prescrever este método.

Sendo considerada uma terapia, o objetivo da técnica era que os pacientes desenhassem espontaneamente para posteriormente fazerem uma livre associação das suas ideias a partir do que criaram. É assim designada a “terapia pela arte”. Esta “utiliza os trabalhos de arte no tratamento psicoterapêutico e psiquiátrico, privilegiando a importância terapêutica do desvelamento dos conteúdos simbólicos sem dar muita importância ao processo de realização dos trabalhos” (Ferraz, 2009).

Em 1941, Margaret Naumburg, artista plástica, educadora, psicóloga e psicanalista recorre à arteterapia, aplicando-a em crianças e adolescentes com problemas de comportamento. Através deste trabalho, efetuou uma pesquisa, que é considerada um trabalho de referência ao nível da história da arteterapia.

Nise da Silveira, do Brasil foi considerada a primeira terapêutica psiquiátrica, que valorizou as atividades artísticas, dando o seu contributo para a criação de oficinas, com ateliês de pintura, desenho e modelagem, na Secção de Terapia Ocupacional (1946) no centro psiquiátrico D. Pedro II no Rio de Janeiro. Esta terapeuta acreditava que “os doentes mentais, num ambiente acolhedor e com suporte

afetivo, de forma espontânea teriam capacidade de expressar pelas atividades plásticas os seus mundos internos e de reconstruir a realidade” (Ferraz, 2009).

Em 1952, Nise da Silveira criou um Museu de Imagens do Inconsciente, para expor esses trabalhos realizados.

Atualmente a arteterapia continua a ter muito interesse, registrando-se o aumento de associações que promovem a formação nesta área.

## **2. Conceito de Arteterapia**

A Arte e a Expressão Plástica são consideradas um excelente meio para desenvolver e estimular a comunicação. Sabendo que a Síndrome de Asperger pode ser definida “como um transtorno de múltiplas funções do psiquismo com afetação principal na área do relacionamento interpessoal e noda comunicação” (Camargos, 2001) a arte pode e deve ser utilizada como um método a utilizar com crianças com Síndrome de Asperger para que estas possam desenvolver a sua competência comunicativa.

A arteterapia defende o recurso às técnicas artísticas, com materiais e técnicas adequadas, através de um percurso criativo, com uma finalidade terapêutica, facilitando o desenvolvimento e crescimento da personalidade.

A arteterapia baseia-se no envolvimento entre o processo criativo e a atividade artística num processo terapêutico que tem como objetivo enriquecer a qualidade de vida das pessoas, aumentando o conhecimento de si próprio e dos outros, desenvolver a autoestima e os recursos cognitivos, emocionais e comportamentais.

“O uso da Arte como terapia implica que o processo criativo pode ser um meio tanto de reconciliar conflitos emocionais, como de facilitar a auto-perceção e o desenvolvimento pessoal” (American Art Therapy Association).

A Arte, a Expressão Plástica e todas as outras áreas artísticas (dramática, música, dança) são um veículo importante para que a criança organize e reconstrua a realidade e o seu desenvolvimento e conhecimento interior.

Estimular a criatividade, a fantasia e a imaginação é uma prática que deve ser desenvolvida com base numa pedagogia diferenciada, com a intervenção dos professores, mas também dos pais e encarregados de educação. As atividades devem incluir materiais e técnicas artísticas diversificadas que promovam e motivem o processo artístico da criança. As atividades devem ser planificadas e devem estar sujeitas a uma avaliação e adaptações frequentes.

O professor deve adotar uma postura e atitude criativa, investindo em estratégias diferenciadas que tentem dar resposta às dificuldades da criança ao nível do comportamento e da comunicação, fazendo-a crescer de forma equilibrada e promovendo a sua integração na sociedade.

Em contacto com diferentes materiais e técnicas diversificadas através da Arte e Expressão Plástica a criança tem a possibilidade de se expressar e reconstruir o seu mundo interior, estabelecendo uma comunicação e um comportamento ajustado ao meio (Oliveira, s.d).

Como já foi referido, a arte, particularmente a Expressão Plástica, possui efeitos terapêuticos, funcionando como uma excelente estratégia para resolver, ou atenuar, alguns problemas de comunicação que as crianças com Síndrome Asperger apresentam. Para isso, a escola deve ser capaz de realizar mudanças ao nível da organização, estrutura e metodologia, para ter uma capacidade de resposta favorável a todos os alunos.

Com efeito, a escola deve estar aberta à diferença dos alunos (Martins, 1998), aceitando-os respeitando-os, munindo-se de recursos humanos, materiais e didáticos necessários a uma resposta adequada a este tipo de problemas.

## **A Arte e a Escola Inclusiva**

Segundo a Declaração de Salamanca “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades que apresentam” (1994-artº.7).

Sabendo que no contexto da escola atual, da sociedade portuguesa, os alunos com Síndrome de Asperger são considerados alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a escola inclusiva traz benefícios pois o relacionamento com o seu grupo de pares, sem NEE, estimula o desenvolvimento intelectual e cognitivo, melhora e enriquece as aprendizagens da criança com NEE e promove a integração social e a sociabilização das crianças, quer com NEE, quer sem NEE, pois também estas se tornam mais tolerantes e conhecedoras de realidades diversificadas. É este o grande objetivo da educação inclusiva, criar uma sociedade mais justa onde todos tenham as mesmas possibilidades.

Deste modo, a escola não deve segregar e deve estar aberta às diferenças e aos interesses e necessidades de todos os alunos, com características, potencialidades e habilidades próprias. A escola é cada vez mais heterogénea e deve ser um espaço onde todos são aceites e respeitados independentemente das suas potencialidades e características individuais.

A arte tem dado um contributo e auxílio na construção de escolas inclusivas, onde o ser humano com necessidades especiais é encarado pelo seu potencial, habilidades, e aptidões que possui. Atualmente ao observar a arte, é-se confrontado com variadíssimos estilos, formas, materiais, linguagens e tecnologias. Existe uma enorme diversidade de práticas artísticas.

Tal como aconteceu ao longo da história, atualmente, os artistas, utilizam as suas produções artísticas para expressar o pensamento, a sociedade que os envolve e até questões políticas, religiosas e económicas.

Assim, “o significado de uma obra de arte não estava necessariamente contido nela, mas às vezes emergia do contexto que ela existia. Tal contexto era tanto social e político quanto formal, e as questões sobre política e identidade, tanto culturais quanto pessoais, viriam a tornar-se básicas” (Archer, 2001).

Com todas estas características a arte tornou-se ela própria heterogénea e é considerada cultura, sendo uma referência aos acontecimentos sociais, políticos e económicos de cada período. Assim, “cabe à educação do futuro ter o cuidado para

que a espécie humana não apague a ideia da diversidade e que a diversidade não apague a da unidade. A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas” (Morin, 2000).

No entanto o ensino da Arte na educação inclusiva só é possível se se compreender quais as necessidades da criança, quais as suas potencialidades e de que maneira pode ela aprender, ou seja, a arte deve considerar a pessoa com necessidades educativas especiais, enquanto humano, social, cultural e simbólico.

É na escola inclusiva que se pode aprender a respeitar as diferenças e a aceitar a existência de uma sociedade bastante heterogénea.

Através da Arte, o processo de aprendizagem, pode ser realizado de uma forma mais ampla, envolvendo questões afetivas, cognitivas e sociais. Neste processo estão envolvidos não só o professor e o aluno, como toda a escola, a família e a sociedade.

# CAPÍTULO IV

## Metodologia de investigação

Escolher a metodologia de investigação a aplicar num trabalho de investigação é extremamente importante, uma vez que há diferentes formas de investigação. Segundo Maxwell (1996, in Coutinho s.d.). “Não acredito que haja um único design para a metodologia de uma investigação ... [uma] boa metodologia para um estudo, tal como um bom design para um barco, deve ajudá-lo a atingir o destino de modo seguro e eficiente”.

No entanto é muito importante ter em consideração alguns fatores, como o tempo, a objetividade, entre outros, para a seleção da metodologia.

Para a elaboração deste trabalho de investigação foi escolhida a metodologia quantitativa uma vez que esta era a que melhor se adequava em função do curto período de tempo para a concretização do presente trabalho.

Esta metodologia caracteriza-se por ter hipóteses variáveis, recorre a uma revisão de literatura mais longa para a investigação, a amostra é relativamente grande (100 inquiridos), o tratamento de dados é realizado de forma estatística e não é necessária a existência de uma relação entre os sujeitos.

O instrumento de investigação escolhido, para além da revisão de literatura, foi o inquérito por questionário, uma vez que este instrumento de recolha de dados evita uma grande perda de tempo e é objetivo.

O trabalho de investigação deve cumprir as etapas do processo de investigação: definição do problema, revisão de literatura, formulação de hipóteses, definição de variáveis, os objetivos, os instrumentos de investigação, a amostra e os procedimentos estatísticos.



## **Definição de objetivos**

Tendo como base a pergunta de partida (problema), definiu-se como objetivos de investigação:

- Definir o conceito de Arte e Expressão Plástica;
- Compreender a relação da criança com a Arte e qual o papel do professor;
- Estudar a Síndrome de Asperger;
- Compreender a importância que as atividades artísticas têm para os professores;
- Perceber se as atividades artísticas desenvolvem a comunicação, a criatividade e a socialização de crianças com Síndrome de Asperger;
- Perceber que conhecimentos têm os professores sobre as crianças com Síndrome de Asperger;
- Sensibilizar os professores para a importância das atividades artísticas para o desenvolvimento de determinadas competências em alunos com Síndrome de Asperger.

## Problema e hipóteses

A definição do problema é um momento difícil no processo de investigação, no entanto é crucial, uma vez que é a partir dela que se vai desenvolver todo o trabalho de investigação.

Neste trabalho pretende-se compreender em que medida a Arte e a Expressão Plástica poderão contribuir para o desenvolvimento da comunicação e da interação social em crianças com Síndrome de Asperger.

As crianças com Síndrome de Asperger têm muitas dificuldades em comunicar com os outros indivíduos, em expressar pensamentos e emoções e em compreender os que os rodeiam, isolando-se de tudo e de todos. A Arte e a Expressão Plástica são um meio de comunicação que poderá ser utilizado por estas crianças para estimular a comunicação e a socialização com os que a rodeiam.

Com efeito, o presente estudo procura responder à pergunta:

***Que importância assume a arte como instrumento de comunicação nos alunos com a Síndrome de Asperger?***

No entanto consideramos fundamental adicionar hipóteses que surgiram ao longo da elaboração do suporte teórico desta investigação, isto é, na revisão de literatura.

- **Hipótese 1**

Os alunos com Síndrome de Asperger que desenvolvem atividades de Arte e Expressão Plástica são mais comunicativos do que aqueles que não desenvolvem.

**Variável dependente:** Perceção dos professores do 1º Ciclo sobre a comunicação nos alunos com Síndrome de Asperger.

**Variável Independente:** A aplicação de atividades de Arte/Expressão Plástica como recurso de apoio ao desenvolvimento da comunicação em crianças com Síndrome de Asperger.

- **Hipótese 2**

Os alunos com Síndrome de Asperger que desenvolvem atividades de arte e expressão plástica desenvolvem maiores capacidades de socialização.

**Variável dependente:** Perceção dos professores do 1º Ciclo sobre a socialização nos alunos com Síndrome de Asperger.

**Variável independente:** A aplicação de atividades de Arte/Expressão Plástica como recurso de apoio ao desenvolvimento da socialização em crianças com Síndrome de Asperger.

- **Hipótese 3**

Os alunos com Síndrome de Asperger que desenvolvem atividades de arte e expressão plástica desenvolvem maiores capacidades de socialização.

**Variável dependente:** Socialização.

**Variável independente:** Atividades de Arte e Expressão Plástica.

Com este trabalho de investigação pretendemos obter resposta a estas questões, sensibilizando os professores para a importância das atividades de Expressão Plástica e de qualquer tipo de Arte para o desenvolvimento de competências nos alunos com Síndrome de Asperger.

## **Instrumentos de investigação**

Para a elaboração deste trabalho foi utilizada como técnica de investigação, para além da revisão de literatura, o inquérito por questionário com perguntas fechadas (anexo 1).

A elaboração das perguntas do questionário teve como principal base a revisão de literatura realizada nos capítulos anteriores e tinham como objetivo verificar a opinião e os conhecimentos dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a problemática da questão.

O questionário é composto por dois grupos de perguntas. O primeiro grupo é composto por sete questões e têm como objetivo conhecer as características dos professores inquiridos (sexo, idade, formação académica, tempo de serviço formação na Educação Especial, experiência com crianças com Síndrome de Asperger); o segundo grupo é constituído por vinte perguntas, estando este grupo dividido em duas partes, uma sobre a temática da Arte/Expressão Plástica e outra sobre a Síndrome de Asperger. A resposta às mesmas foi feita com recurso à escala do tipo Likert.

Houve o cuidado de elaborar um questionário com o recurso a uma linguagem simples, clara e concisa para que não suscitasse dúvidas de maneira a obtermos respostas credíveis.

A validação do questionário foi feita a cinco professores que não sugeriram a necessidade de proceder a nenhuma alteração.

## **Dimensão e critérios de seleção da amostra**

A amostra é constituída por 100 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Optamos por este nível de ensino em virtude da importância que estes professores têm na avaliação dos alunos com Síndrome de Asperger, uma vez que o diagnóstico destas crianças é realizado a partir dos 7 anos. Idade que corresponde a este nível de ensino, podendo assim também sensibilizar os professores para a temática em estudo.

Os professores inquiridos lecionam em estabelecimentos de ensino públicos nos concelhos do Porto e Vila Nova de Gaia.

A amostra é considerada de conveniência, uma vez que ocorre quando a participação é voluntária ou os elementos da amostra são escolhidos por uma questão de conveniência (muitas vezes, os amigos e os amigos dos amigos).

## **Procedimentos estatísticos**

Os inquéritos por questionário foram na sua totalidade, 100, respondidos online, através de um formulário do Google Docs.

O tratamento estatístico de cada questão também foi realizado no programa referido, no entanto os dados foram convertidos em documento do Microsoft Excel para a elaboração dos gráficos.

O gráfico escolhido tem a designação de Gráfico Circular e é de fácil interpretação, uma vez que tem cores diferentes para cada grupo de resposta.

Os resultados de cada questão são apresentados no gráfico em percentagem.

# **CAPÍTULO V**

## **Apresentação dos resultados**

Neste capítulo apresentamos a caracterização geral do universo da amostra, apresentando uma tabela e posteriormente um texto para explicação da mesma.

As respostas às afirmações do questionário são apresentadas num gráfico, em percentagem, existindo um gráfico para cada afirmação. Imediatamente após cada gráfico está escrito um texto para auxiliar na interpretação do gráfico.

## Caracterização geral do universo da amostra

DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO AS SUAS CARACTERÍSTICAS			
VARIÁVEIS		NÚMERO DE PROFESSORES	PERCENTAGEM
Sexo	Masculino	18	18%
	Feminino	82	82%
Idade	20-30 anos	7	7%
	31-40 anos	48	48%
	41-50 anos	29	29%
	Mais de 50 anos	16	16%
Formação académica	Bacharelato	2	2%
	Licenciatura	65	65%
	Pós-Graduação/ Especialização	16	16%
	Mestrado	15	15%
	Doutoramento	2	2%
Tempo de serviço	0-5 anos	14	14%
	6-10 anos	14	14%
	11-20 anos	41	41%
	Mais de 20 anos	31	31%
Possui formação em Ed. Especial	Sim	20	20%
	Não	80	80%
Possui formação em Arte e/ou Expressão Plástica	Sim	30	30%
	Não	70	70%
Já trabalhou com crianças com Síndrome de Asperger	Sim	44	44%
	Não	56	56%

Tabela 2 - Distribuição da amostra segundo as suas características



A nossa amostra é constituída por 100 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Sendo que a maior parte dos inquiridos é do sexo feminino (82%) e os restantes (18%) são do sexo masculino.

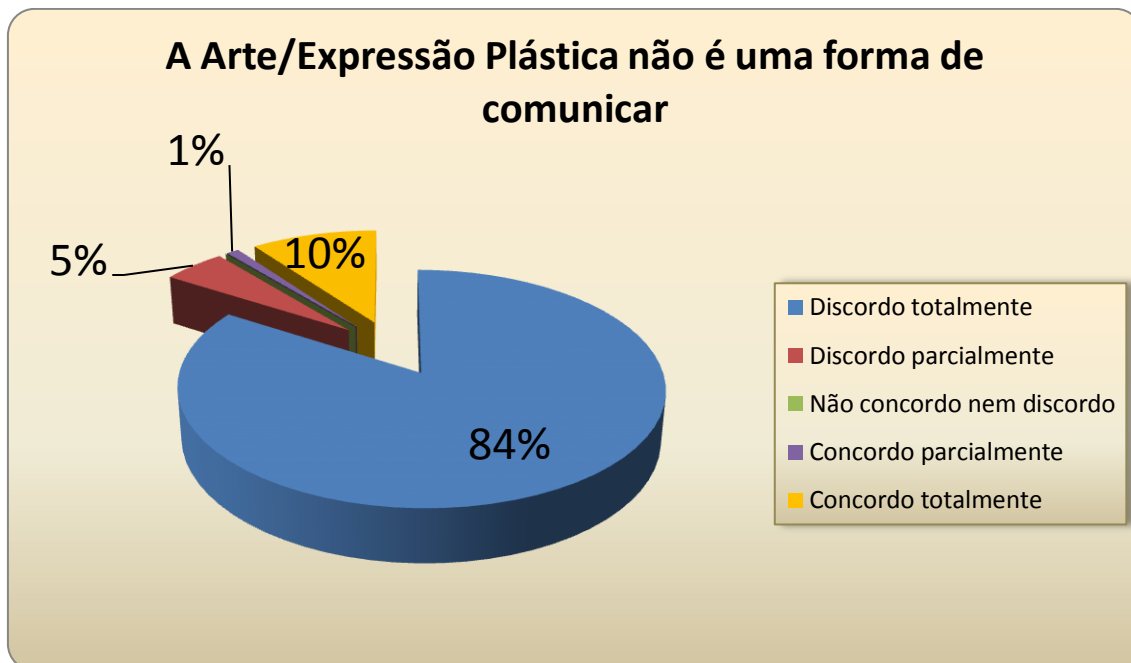
A maior percentagem de idade dos docentes inquiridos corresponde ao intervalo entre os 31-40 anos (48%). Com idade entre os 41-50 anos responderam 29%. 16% dos indivíduos afirmam ter mais de 50 anos e apenas 7% responderam ter entre os 20-30 anos de idade.

Relativamente à formação académica, a nossa amostra, é na sua maioria constituída por licenciados (65%). 16% dos professores afirmam ter pós-graduação/especialização. 15% dos professores possuem o grau de mestre; e os restantes 4% dividem-se em dois grupos iguais, 2% têm como formação académica o bacharelato e os outros 2% possuem o doutoramento.

No que diz respeito ao tempo de serviço, 41% dos nossos inquiridos têm entre 11-20 anos de serviço; 31% leciona há mais de 20 anos. 14% dos professores correspondem ao intervalo de tempo de serviço dos 6-10 anos e os restantes inquiridos (14%) possuem entre 0-5 anos de serviço.

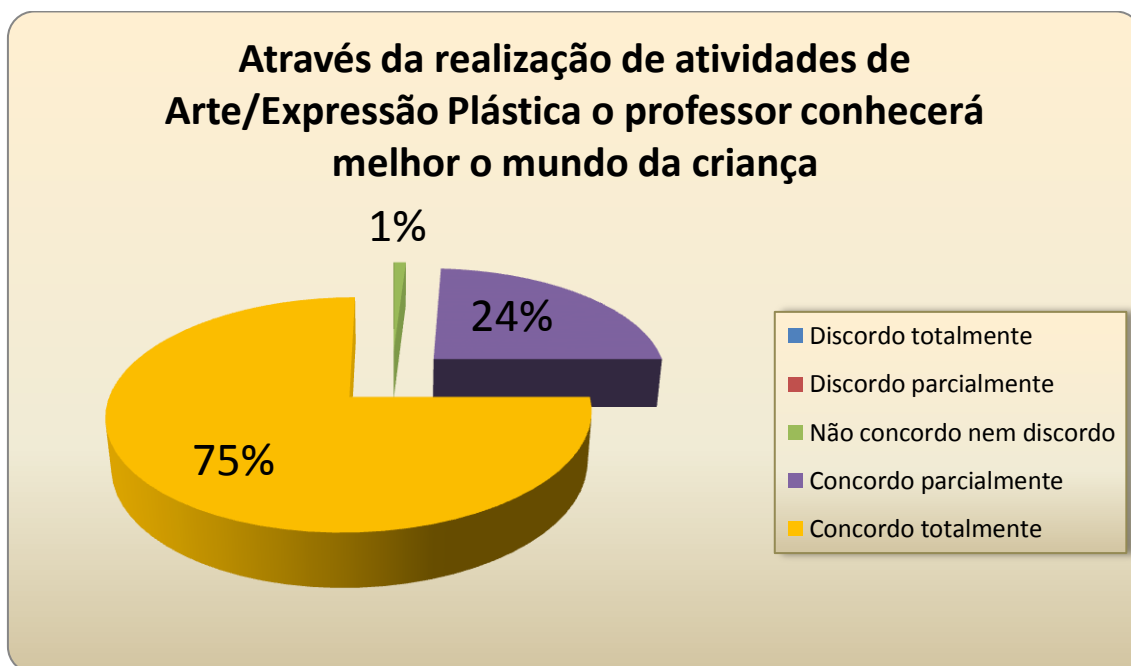
A maioria dos docentes inquiridos (80%) não possui formação em Educação Especial, nem tem formação em arte e/ou expressão plástica (70%).

Segundo as respostas apresentadas, 56% afirma não ter trabalhado com crianças com Síndrome de Asperger. 44% dos docentes respondeu afirmativamente.



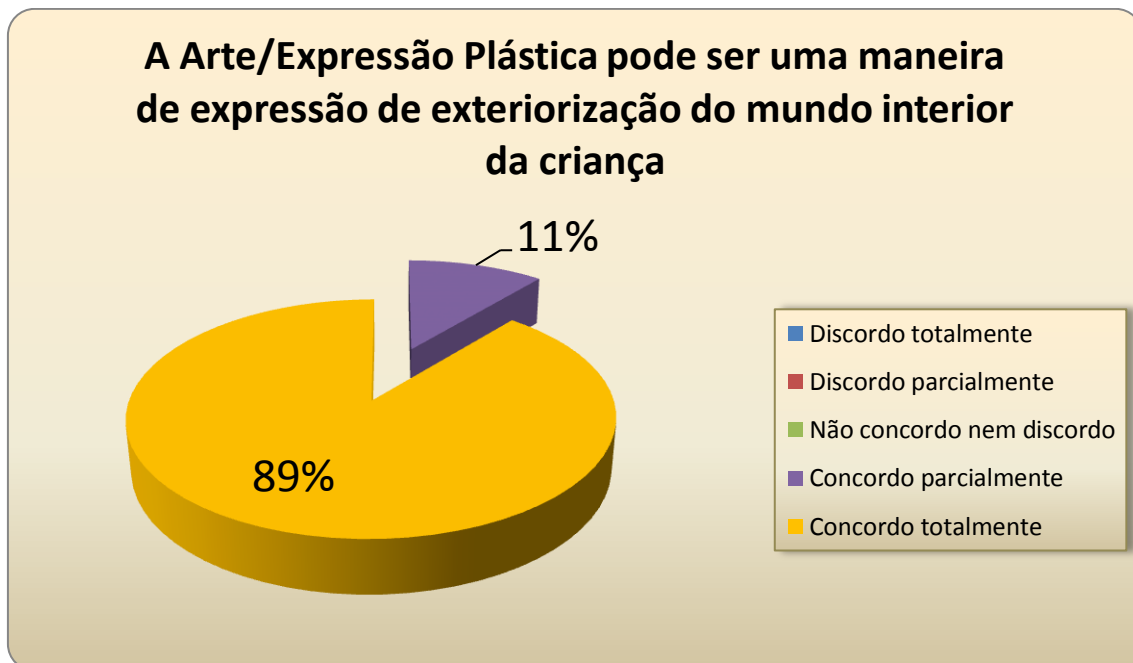
**Gráfico 1 - A Arte/Expressão Plástica não é uma forma de comunicar**

Ao analisar o gráfico podemos constatar que a maior parte dos indivíduos (87%) não concorda com a afirmação e 5% discorda parcialmente. Apenas 10% dos professores concorda totalmente e 1% concorda parcialmente com a afirmação de que a Arte/Expressão Plástica não é uma forma de comunicar.



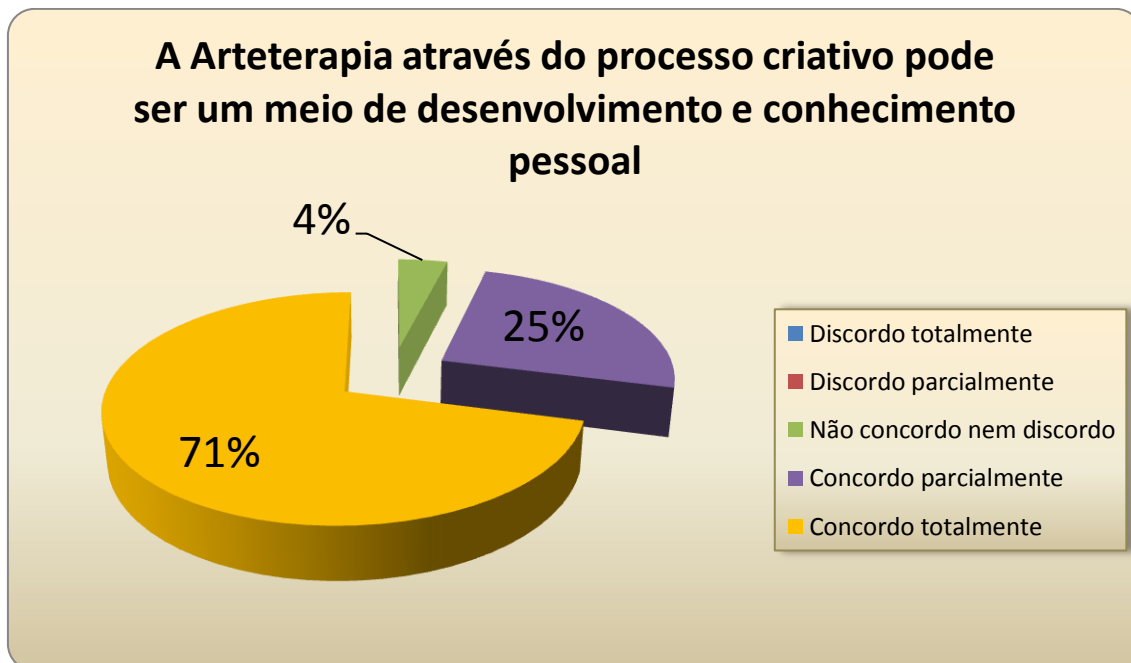
**Gráfico 2 - Através da realização de atividades de Arte/Expressão Plástica o professor conhecerá melhor o mundo da criança**

Ao observar o gráfico verificamos que 75% dos professores inquiridos concordam totalmente com a afirmação de que através da realização de atividades de Arte/Expressão Plástica o professor conhecerá melhor o mundo da criança. 24% concorda parcialmente e 1% respondeu não concorda nem discorda com a afirmação.



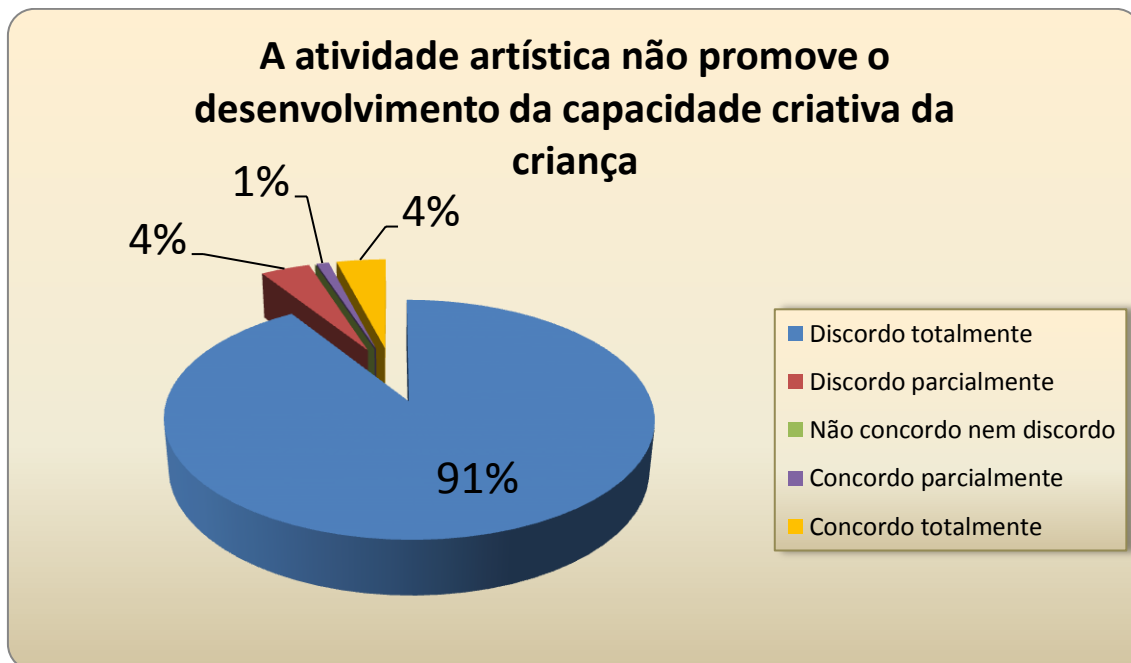
**Gráfico 3 - A Arte/Expressão Plástica pode ser uma maneira de expressão de exteriorização do mundo interior da criança**

Nesta afirmação obtivemos dois grupos de resposta. 89% dos inquiridos concorda totalmente que a Arte/Expressão Plástica pode ser uma maneira de expressão de exteriorização do mundo interior da criança e apenas 11% concorda parcialmente com a afirmação.



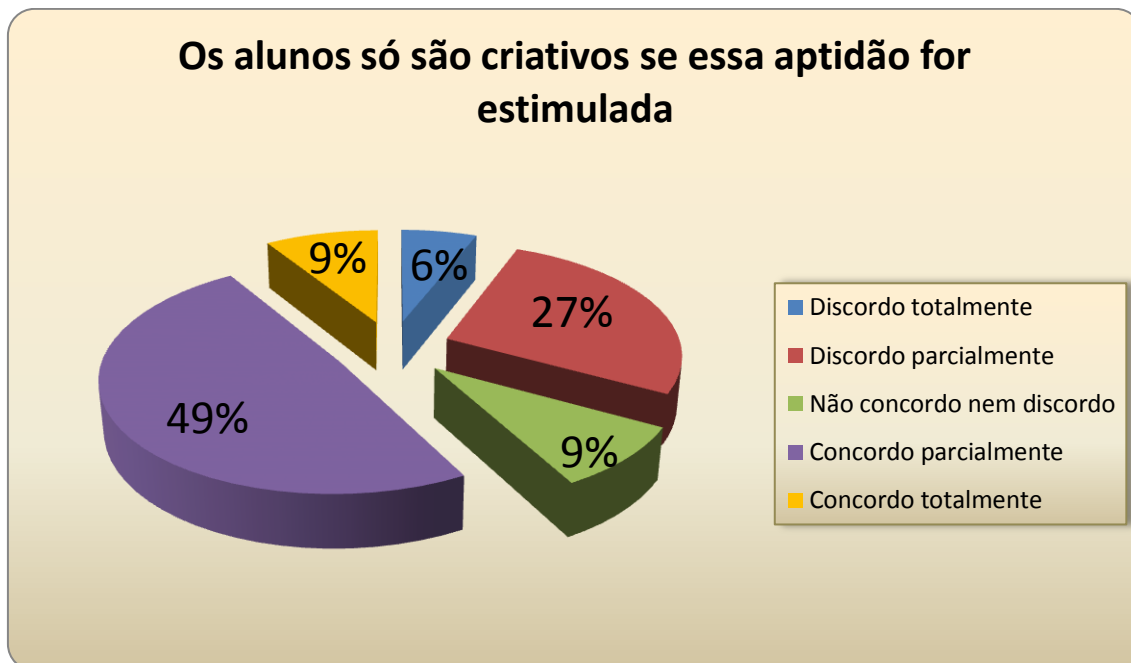
**Gráfico 4 - A Arteterapia através do processo criativo pode ser um meio de desenvolvimento e conhecimento pessoal**

Segundo 71% dos professores inquiridos, a Arteterapia através do processo criativo pode ser um meio de desenvolvimento e conhecimento pessoal, uma vez que responderam concordar totalmente. 25% concorda parcialmente com a afirmação e apenas 4% dos professores não concorda nem discorda.



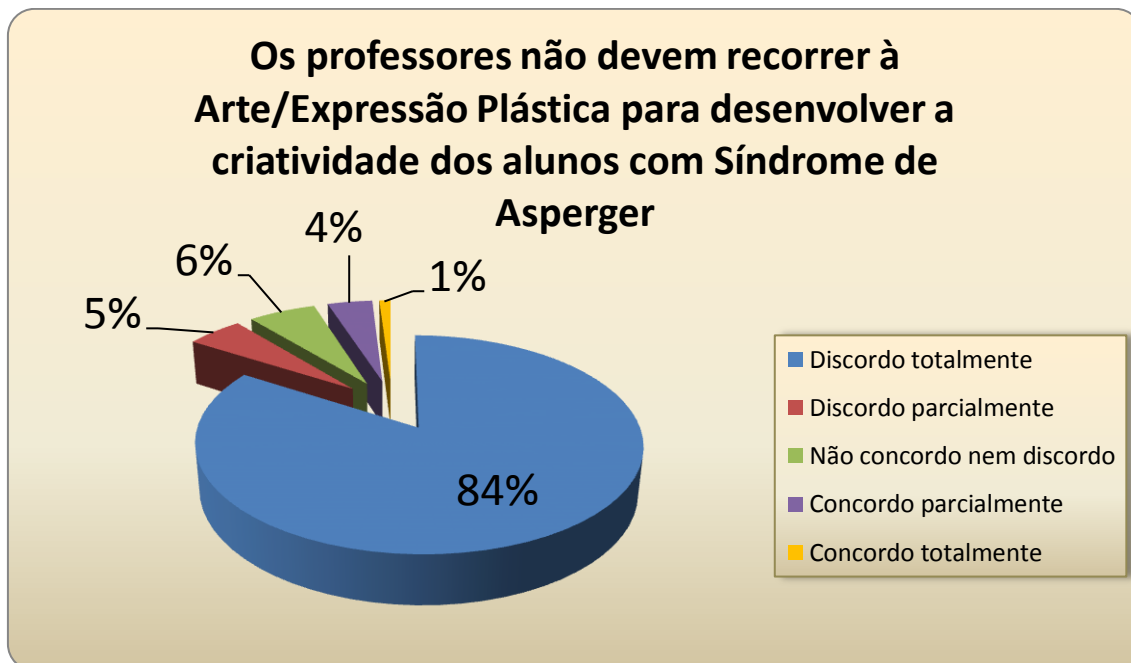
**Gráfico 5 - A atividade artística não promove o desenvolvimento da capacidade criativa da criança**

No que diz respeito a esta afirmação, 91% dos professores discorda totalmente. Verificamos a existência de dois grupos de 4%, uns discordam parcialmente e outros 4% concordam totalmente. Apenas 1% respondeu concordar parcialmente



**Gráfico 6 - Os alunos só são criativos se essa aptidão for estimulada**

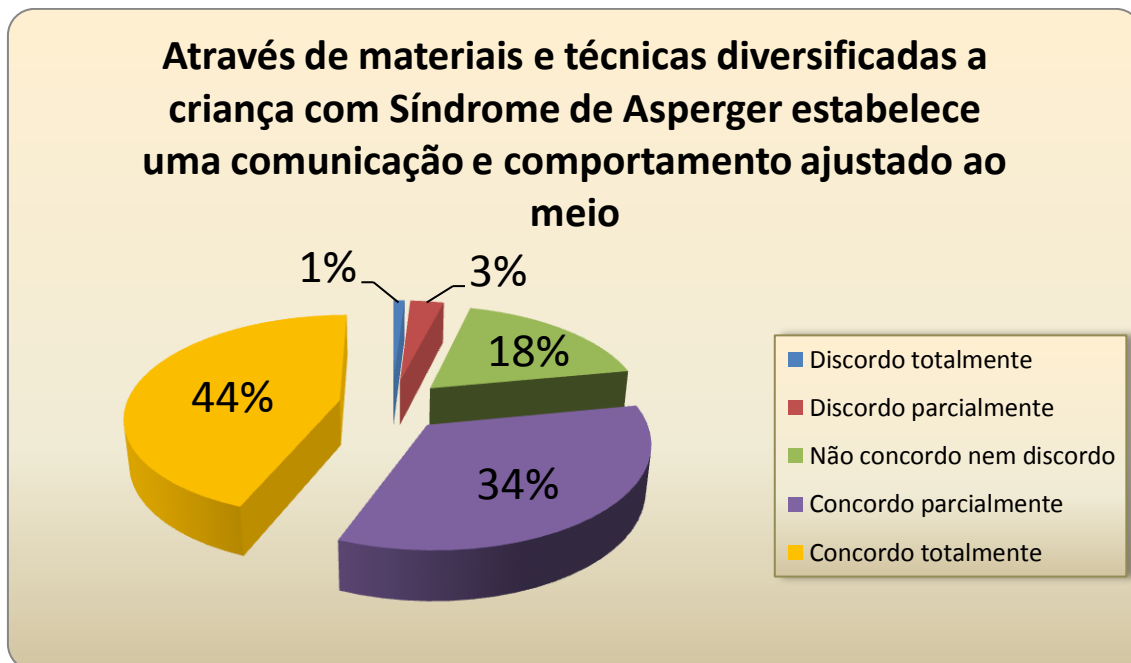
Ao realizar uma análise a este gráfico verificamos que as respostas dos professores são muito diversificadas. 49% concorda parcialmente com a afirmação de que os alunos só são criativos se essa aptidão for estimulada. 9% concorda totalmente; 9% não concorda nem discorda; 27% discorda parcialmente e apenas 6% discorda totalmente.



**Gráfico 7 - Os professores não devem recorrer à Arte/Expressão Plástica para desenvolver a criatividade dos alunos com Síndrome de Asperger**

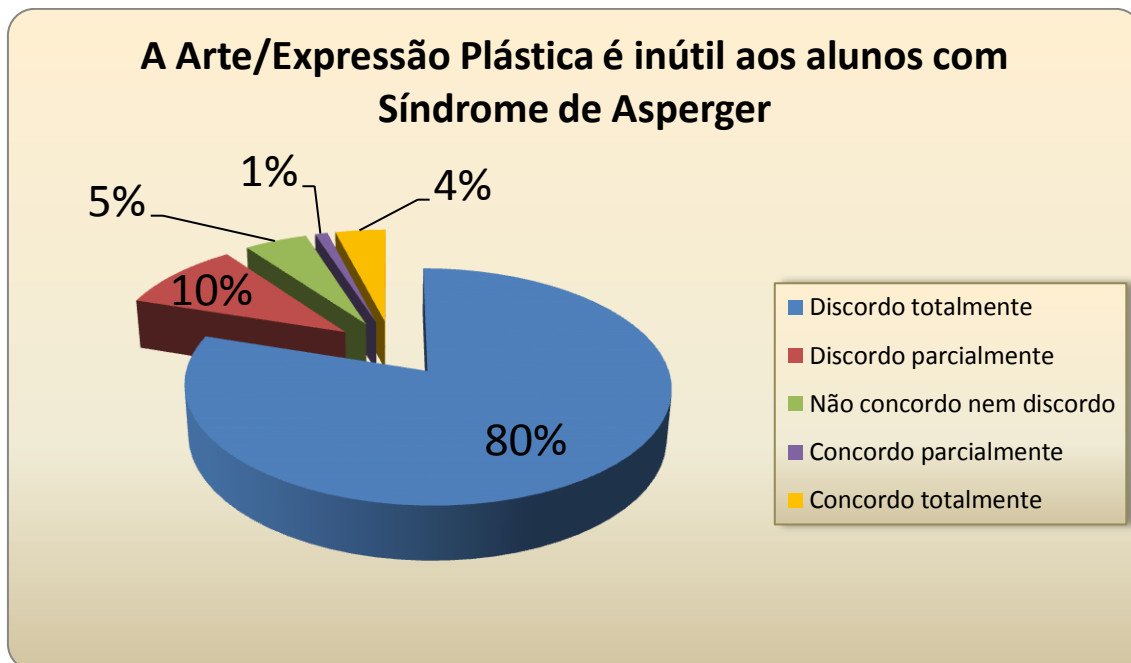
Nesta afirmação há um grupo significativo de professores (84%) que discorda totalmente de não recorrer à arte/expressão plástica para desenvolver a criatividade dos alunos com Síndrome de Asperger. 6% não concorda nem discorda; 5% discorda parcialmente; 4% concorda parcialmente e 1% concorda totalmente com a afirmação.





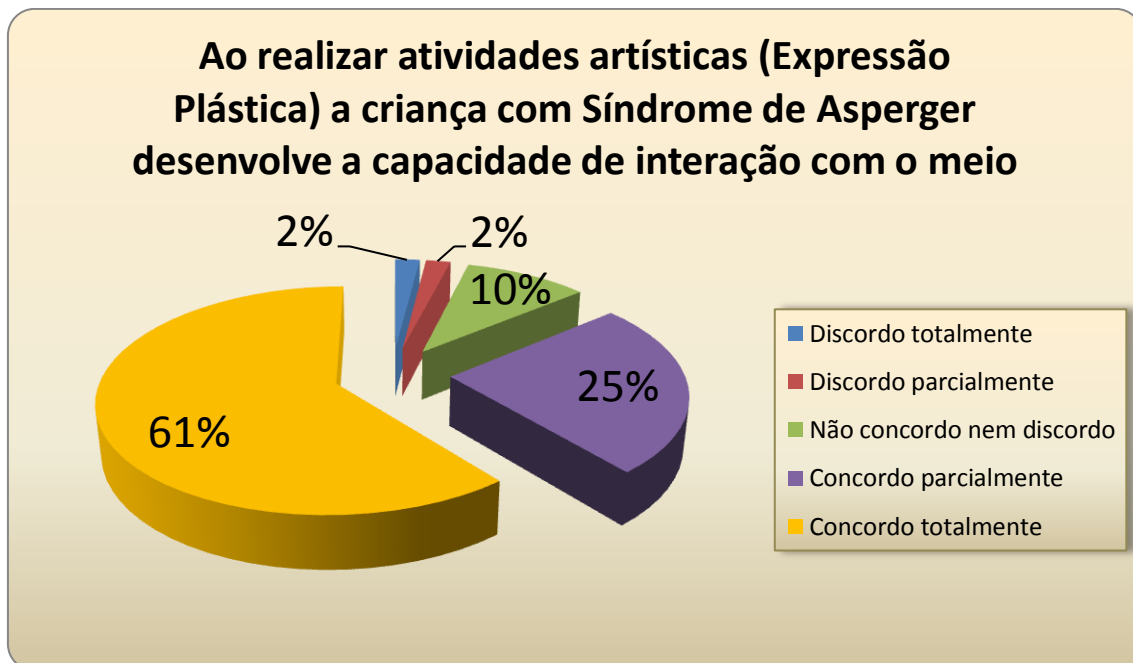
**Gráfico 8 - Através de materiais e técnicas diversificadas a criança com Síndrome de Asperger estabelece uma comunicação e comportamento ajustado ao meio**

Relativamente a esta afirmação, as respostas apresentadas também são diversificadas. 44% dos inquiridos concorda totalmente com a afirmação de que através de materiais e técnicas diversificadas a criança com Síndrome de Asperger estabelece uma comunicação e comportamento ajustado ao meio; 34% concorda parcialmente; 18% afirma não concordar nem discordar; 3% discorda parcialmente e apenas 1% discorda totalmente da afirmação.



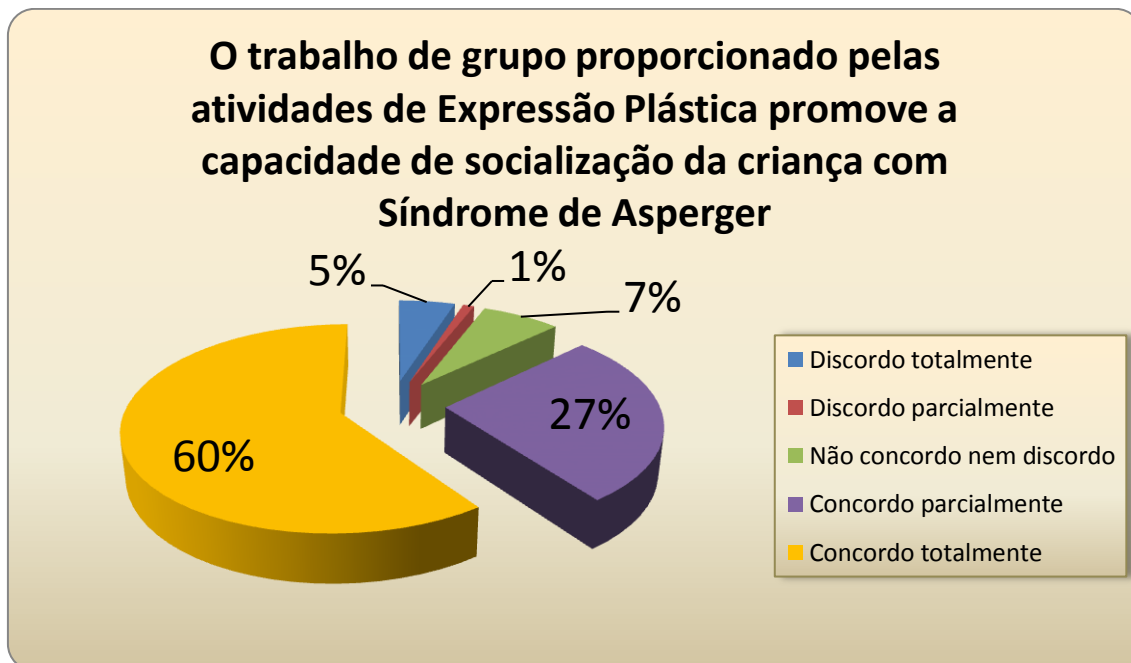
**Gráfico 9 - A Arte/Expressão Plástica é inútil aos alunos com Síndrome de Asperger**

Segundo os resultados apresentados no gráfico, a maior parte dos professores, 80%, discorda totalmente da afirmação apresentada. 10% discorda parcialmente; 5% revela não concordar nem discordar; 4% concorda totalmente e 1% concorda parcialmente com a afirmação de que a arte/expressão plástica é inútil aos alunos com Síndrome de Asperger.



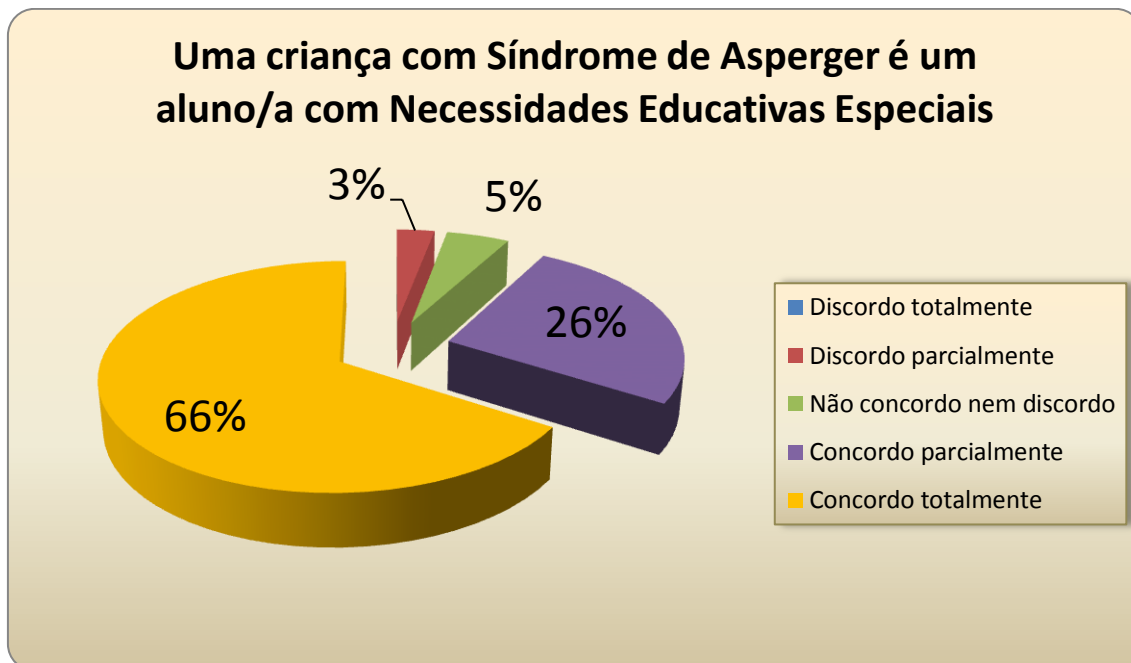
**Gráfico 10 - Ao realizar atividades artísticas (Expressão Plástica) a criança com Síndrome de Asperger desenvolve a capacidade de interação com o meio**

Ao analisar este gráfico, constatamos que as respostas apresentadas são bastante heterogéneas. 61% dos professores concorda totalmente com a realização de atividades artísticas desenvolve a capacidade de interação com o meio em crianças com Síndrome de Asperger. 25% concorda parcialmente; 10% não concorda nem discorda; e há 2% dos professores que discorda parcialmente e outros 2% discordam totalmente.



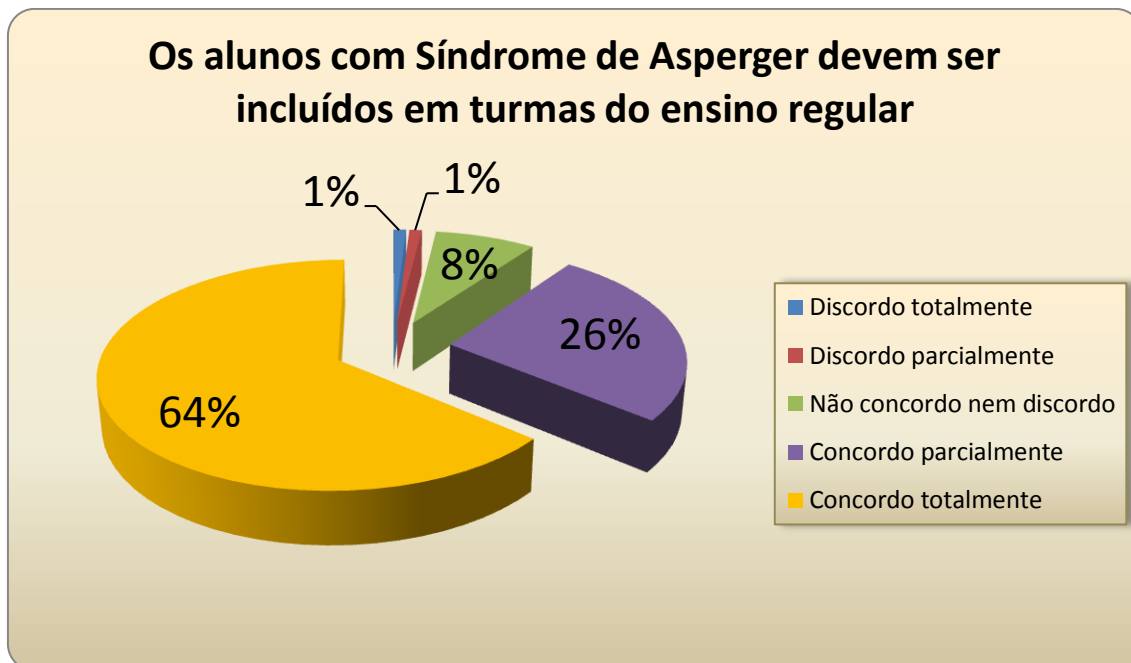
**Gráfico 11 - O trabalho de grupo proporcionado pelas atividades de Expressão Plástica promove a capacidade de socialização da criança com Síndrome de Asperger**

Nesta questão é de realçar que 60% dos professores concorda totalmente que o trabalho de grupo proporcionado pelas atividades de expressão plástica promove a capacidade de socialização da criança com Síndrome de Asperger; 27% concorda parcialmente; 7% respondeu não concordar nem discordar da afirmação; 5% discorda totalmente e apenas 1% discorda parcialmente.



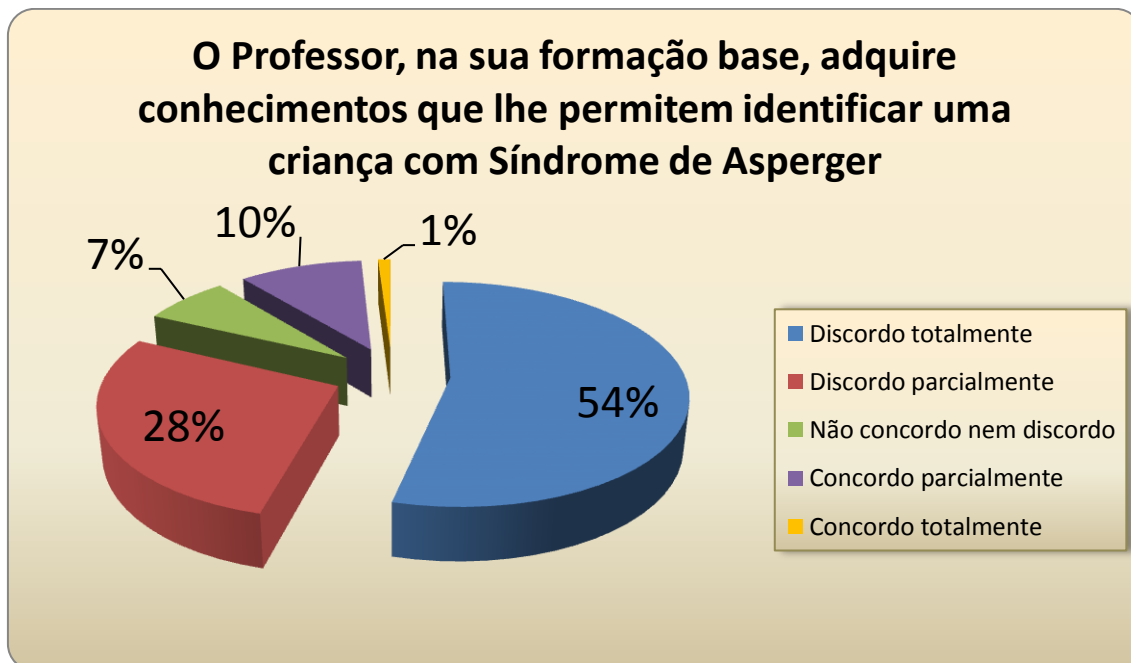
**Gráfico 12 - Uma criança com Síndrome de Asperger é um aluno/a com Necessidades Educativas Especiais**

Relativamente a este gráfico podemos verificar que 66% dos professores concorda totalmente que uma criança com Síndrome de Asperger é um aluno com NEE; 26% concorda apenas parcialmente com a afirmação; 5% não concorda nem discorda e 3% discorda parcialmente.



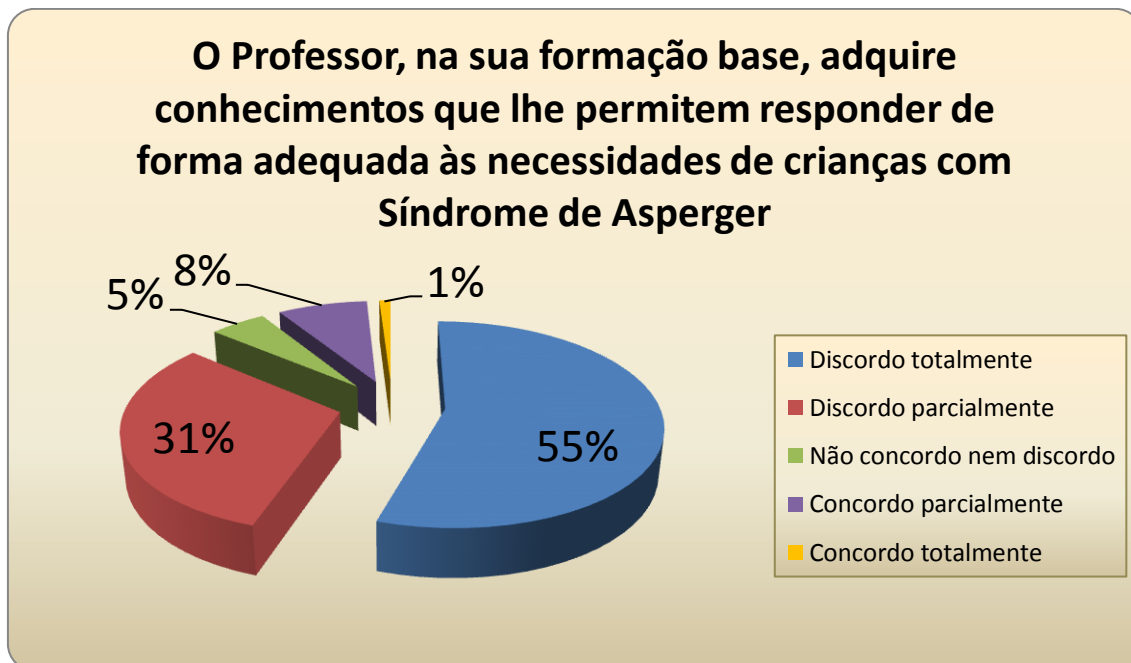
**Gráfico 13 - Os alunos com Síndrome de Asperger devem ser incluídos em turmas do ensino regular**

Ao realizar uma análise a este gráfico observamos que 1% dos professores discorda totalmente da afirmação; outro 1% discorda parcialmente; 8% dos inquiridos não concorda nem discorda; 26% concorda parcialmente e 64% concorda totalmente que os alunos com Síndrome de Asperger devem ser incluídos em turmas do ensino regular.



**Gráfico 14 - O Professor, na sua formação base, adquire conhecimentos que lhe permitem identificar uma criança com Síndrome de Asperger**

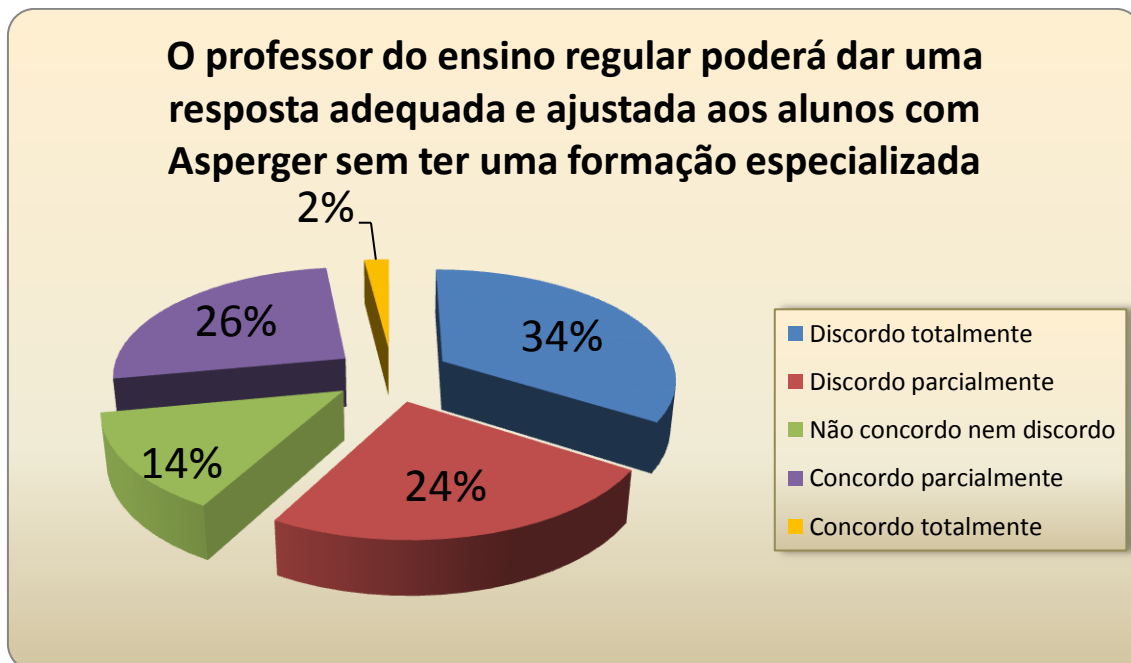
Relativamente a esta afirmação apenas 1% dos docentes concorda totalmente que na sua formação base, o professor adquire conhecimentos que lhe permitem identificar uma criança com a Síndrome em estudo. 54% discorda totalmente; 28% discorda parcialmente; 7% não concorda nem discorda e 10% concorda parcialmente.



**Gráfico 15 - O Professor, na sua formação base, adquire conhecimentos que lhe permitem responder de forma adequada às necessidades de crianças com Síndrome de Asperger**

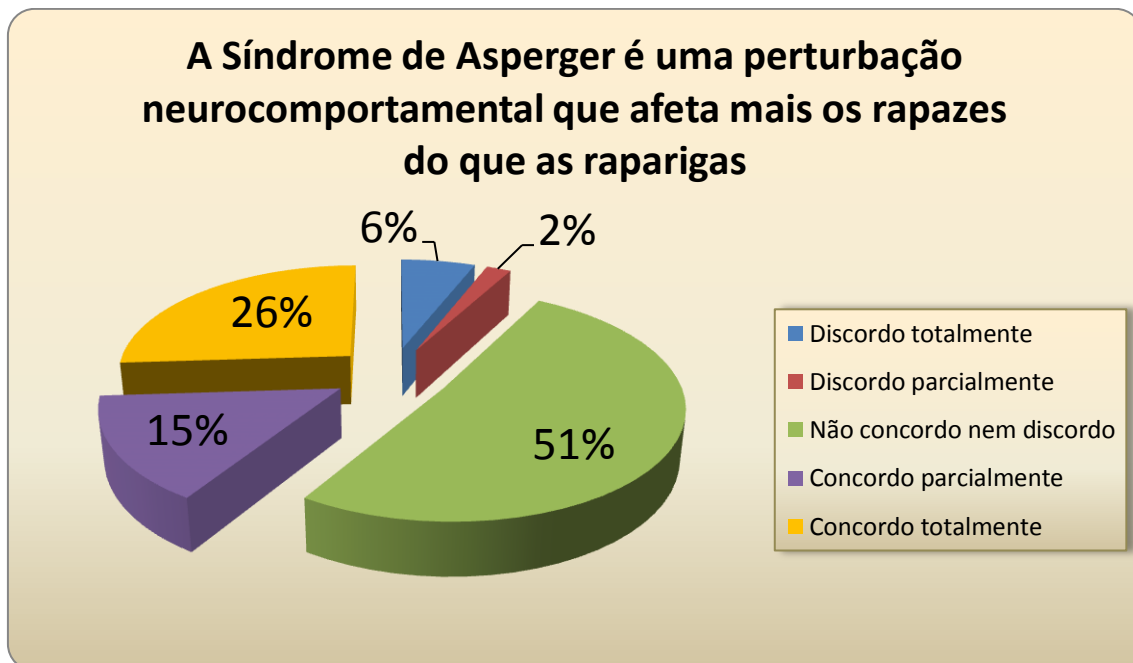
No que diz respeito a este gráfico, 55% dos inquiridos discordam totalmente da afirmação; 31% discorda parcialmente; 8% concorda parcialmente; 5% não concorda nem discorda e 1% concorda totalmente de que o professor, na sua formação base, adquire conhecimentos que lhe permitem responder de forma adequada às necessidades de crianças com Síndrome de Asperger.





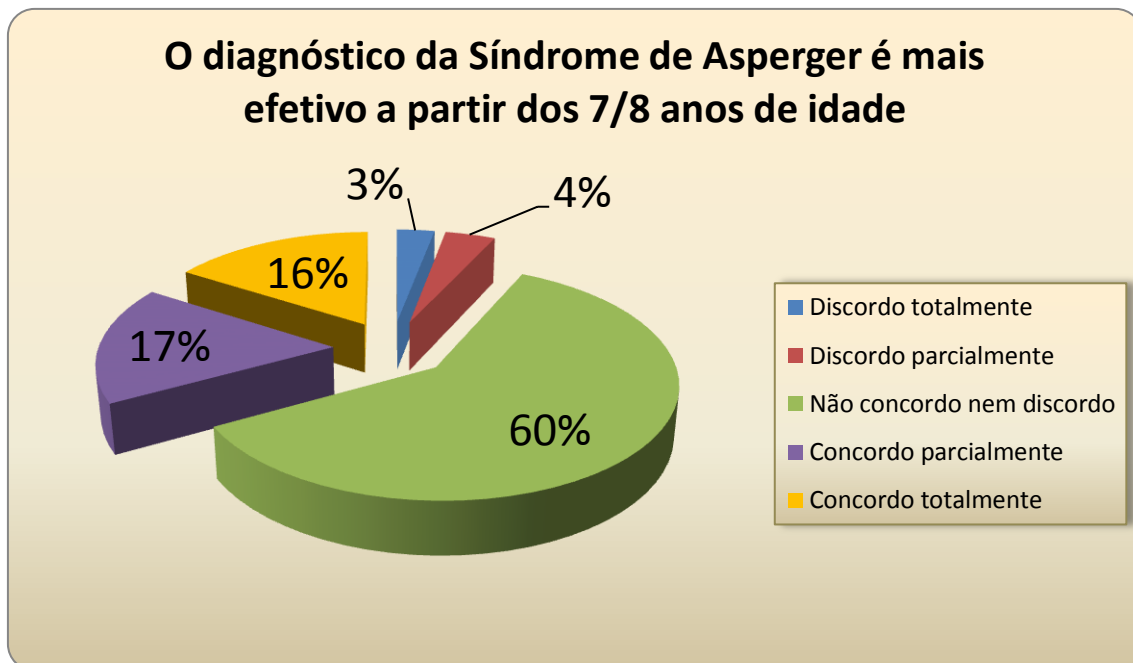
**Gráfico 16 - O professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada e ajustada aos alunos com Asperger sem ter uma formação especializada**

Ao analisar este gráfico podemos constatar que as respostas dos professores são muito diversificadas relativamente à afirmação de que o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada e ajustada aos alunos com Asperger sem ter uma formação especializada. Assim 34% discorda totalmente da afirmação; 24% discorda parcialmente; 14% dos docentes não concorda nem discorda; 26% concorda parcialmente e 2% dos inquiridos concorda totalmente.



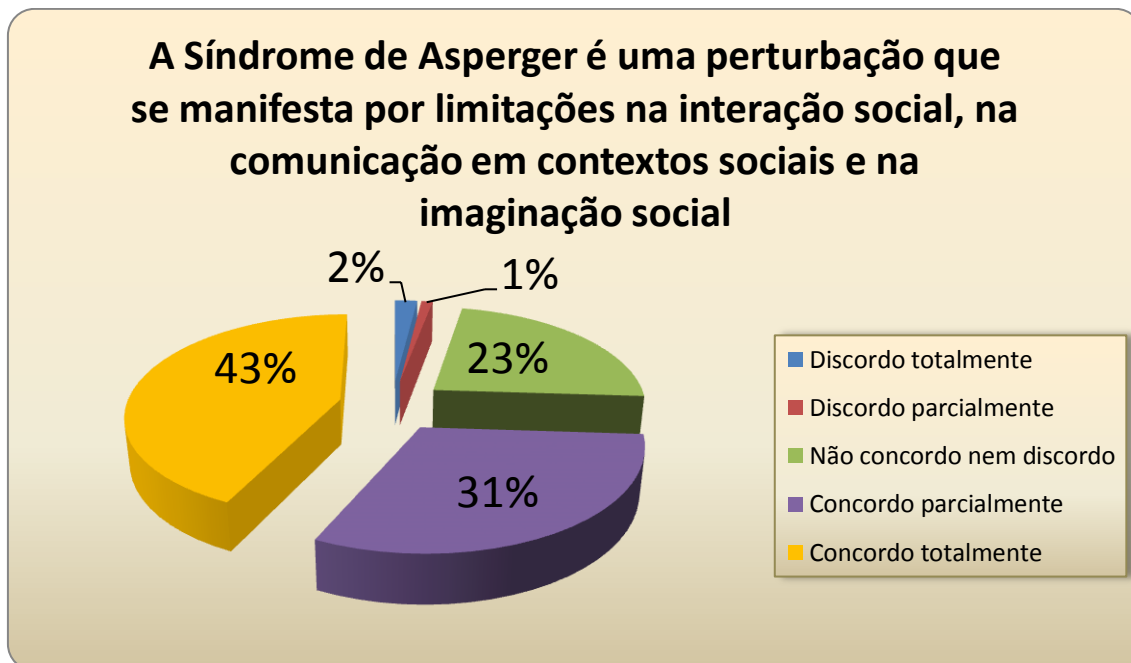
**Gráfico 17 - A Síndrome de Asperger é uma perturbação neurocomportamental que afeta mais os rapazes do que as raparigas**

Segundo as respostas apresentadas, 51% dos professores não concorda nem discorda com a afirmação; 26% concorda totalmente, 15% concorda parcialmente; 6% discorda totalmente e 2% discorda parcialmente da afirmação de que a Síndrome de Asperger é uma perturbação neurocomportamental que afeta mais os rapazes do que as raparigas.



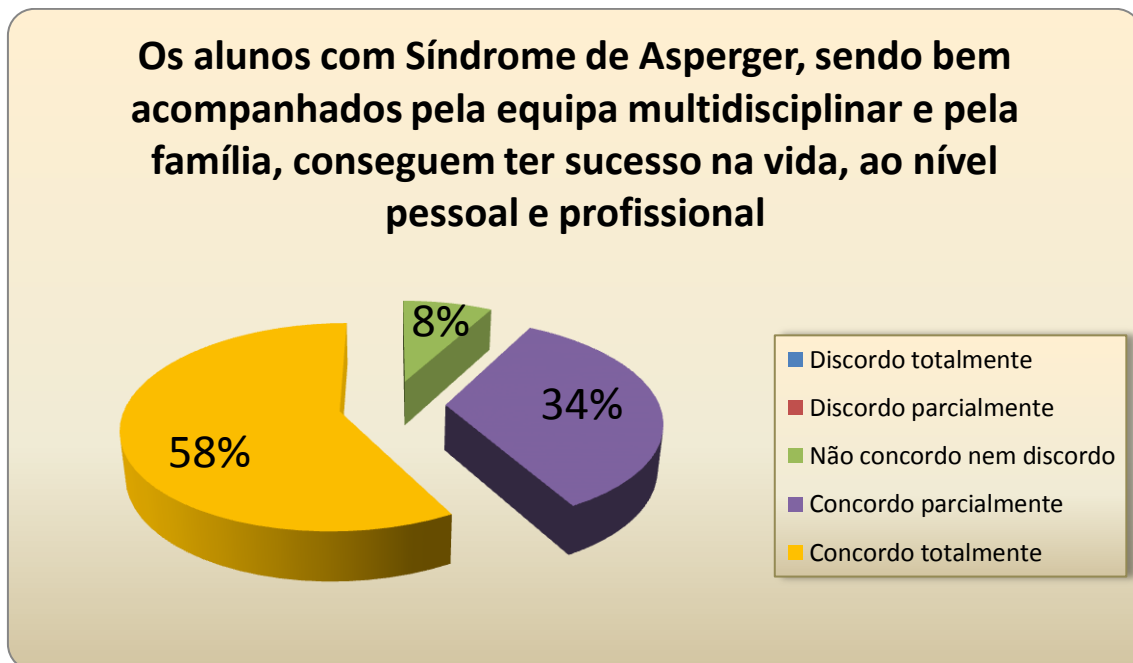
**Gráfico 18 - O diagnóstico da Síndrome de Asperger é mais efetivo a partir dos 7/8 anos de idade**

Nesta afirmação 60% dos professores não concorda nem discorda de que o diagnóstico da Síndrome de Asperger é mais efetivo a partir dos 7/8 anos de idade. 17% concorda parcialmente e 16% concorda totalmente. 4% discorda parcialmente e 3% discorda totalmente.



**Gráfico 19 - A Síndrome de Asperger é uma perturbação que se manifesta por limitações na interação social, na comunicação em contextos sociais e na imaginação social**

Relativamente a esta afirmação, 43% dos inquiridos concorda totalmente que a Síndrome de Asperger é uma perturbação que se manifesta por limitações na interação social, na comunicação em contextos sociais e na imaginação social; 31% concorda parcialmente; 23% não concorda nem discorda; 2% discorda totalmente e apenas 1% discorda parcialmente.



**Gráfico 20 - Os alunos com Síndrome de Asperger, sendo bem acompanhados pela equipa multidisciplinar e pela família, conseguem ter sucesso na vida, ao nível pessoal e profissional**

Ao efetuar uma análise a este gráfico, verificamos que 58% dos docentes questionados concorda totalmente com a afirmação de que os alunos com Síndrome de Asperger, sendo bem acompanhados pela equipa multidisciplinar e pela família, conseguem ter sucesso na vida, ao nível pessoal e profissional; 34% concorda parcialmente e 8 % dos professores não concorda nem discorda.

## **Análise e discussão dos resultados**

Ao realizar uma análise cuidada dos resultados obtidos no inquérito por questionário realizado a 100 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico constatamos que a maior parte dos indivíduos são do sexo feminino (82%) e o grupo mais significativo (48%) tem idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos de idade. A maior parte (65%) possui, como formação académica, licenciatura.

A maior percentagem (41%) relativamente ao tempo de serviço corresponde ao intervalo de 11 a 20 anos e a outra percentagem, com um número de indivíduos significativo, 31% afirma lecionar há mais de 20 anos. Considerando-se assim professores com muita experiência.

Na sua maioria, 80%, não possuem formação em Educação Especial, nem em Arte e/ou Expressão Plástica (70%). Também dos 100 professores inquiridos, apenas 44 docentes afirmaram já terem trabalhado com crianças com Síndrome de Asperger.

Tendo como base o problema formulado para a elaboração deste trabalho de investigação, sobre a importância da Arte/Expressão Plástica em crianças com Síndrome de Asperger, como instrumento de comunicação, consideramos pertinente realizar uma análise da opinião dos professores e o conhecimento que estes têm sobre a arte e a Síndrome de Asperger.

Relativamente à afirmação de que a arte/expressão plástica não é uma forma de comunicar, é evidente, ao analisar as respostas dos professores, que estes, maioritariamente (84%) discordam totalmente da afirmação. Efetivamente, a Arte/Expressão Plástica é considerada como um meio de comunicação. Segundo Gonçalves (1976), é através da Arte que “o Homem liberta-se e cresce por dentro: é ele mesmo o poeta sonhador – construtor do seu próprio destino”, comunicando com os que o rodeiam. Ou seja, através da Arte o Homem, passa por um processo de crescimento interior, como também lhe possibilita comunicar com o mundo exterior.

No que diz respeito à afirmação de que através da realização de atividades de Arte/Expressão Plástica o professor conhecerá melhor o mundo da criança, tal como foi referido por Gonçalves (1991), os professores estão na sua maioria (75%) de acordo com o autor.

De facto através dessas atividades (pintura, desenho, modelagem, etc.) a criança pode manifestar-se e exprimir os seus desenhos, anseios, preocupações,

alegrias, permitindo ao professor, através da análise dos trabalhos realizados um maior conhecimento do aluno.

Desta forma, tal como refere Alberto Sousa (1979) a “expressão é a exteriorização de toda uma vida interior”, opinião sobre a qual a maior parte dos professores (89%) concorda (totalmente) com a afirmação. Na realidade, a criança pode utilizar a Arte/Expressão Plástica para exteriorizar aquilo que não é capaz de comunicar verbalmente, dando a possibilidade ao professor de ter um conhecimento do seu mundo interior. “É como se abrisse uma válvula de escape para a saída de tudo aquilo que se acumula no mais íntimo do ser” (Sousa, 1979).

Relativamente à afirmação de que a Arteterapia através do processo criativo pode ser um meio de desenvolvimento e conhecimento pessoal, ao analisar as resposta dadas concluímos que os professores estão de acordo, uma vez que 71% concorda totalmente, 25% concorda parcialmente e apenas 4% não concorda nem discorda. Não se registou nenhuma resposta discordante. Desta forma, verificamos que a opinião da American Art Therapy Association, de que “o uso da arte como terapia implica que o processo criativo pode ser um meio tanto de reconciliar conflitos emocionais, como de facilitar a autoperceção e o desenvolvimento pessoal” vai de encontro à opinião dos docentes inquiridos.

No que diz respeito à opinião que os professores inquiridos têm sobre a atividade artística não promover o desenvolvimento da capacidade criativa da criança, é claramente perceptível que os docentes discordam desta afirmação (91% discorda totalmente). Efetivamente, assim é. As atividades artísticas promovem o desenvolvimento da capacidade criativa. Segundo Lowenfeld (1997) a arte é um progresso constante de criatividade e que se deve propiciar o máximo de oportunidades para o pensamento criador em experiências artísticas.

Gonçalves (1991) explica que através da expressão artística, a criança não só desenvolve a criatividade, a imaginação e a sensibilidade, como aprende a respeitar os outros.

Relativamente à criatividade, e à afirmação que refere que os alunos só são criativos se essa aptidão for estimulada, os docentes deram respostas bastante diferentes, sendo que 49% concorda parcialmente; 27% discorda parcialmente; 9% concorda totalmente, 9% não discorda nem concorda e 6% discorda totalmente. De facto o ser humano já nasce com essa aptidão, para Miel (1972) a criatividade é a dimensão humana que nos diferencia da animalidade, é uma qualidade que todo o ser humano pode demonstrar na sua maneira de viver. Pois, “os possíveis subprodutos

(alegria de viver e criar, amor próprio e crescimento) são valiosos para o indivíduo e para a sociedade, quer o produto criado constitua ou não uma contribuição original”.

Ao analisar as respostas dadas à afirmação seguinte, percebemos que os professores compreendem, apesar da criatividade nascer com o indivíduo, ela deve ser estimulada e para tal, pode-se recorrer à arte/expressão plástica como ferramenta para desenvolver essa capacidade.

No que diz respeito às crianças com Síndrome de Asperger, é fundamental que essa característica seja desenvolvida e segundo as respostas dos inquiridos, relativamente à questão de que não se deve recorrer à arte/expressão plástica para desenvolver a criatividade dos alunos com esta Síndrome, a maioria (84%), discorda totalmente da afirmação. Como tal, concluímos que os professores vão ao encontro da opinião de Souza (1974) que refere que a criatividade não é algo que se “ensina, mas que se vive e estimula. Deste modo, é importante que o professor seja, criativo, fator de estímulos, aberto às novas ideias e novas soluções e, acima de tudo, um não criador de obstáculos”.

Relativamente à importância que a arte/expressão plástica desempenha para o desenvolvimento das capacidades comunicativas, de interação com o meio e comportamento ajustado ao meio, verificamos que os professores compreendem que as atividades artísticas são fundamentais para as crianças com Síndrome de Asperger.

Para Oliveira (s.d.) as crianças, em contacto com diferentes materiais e técnicas diversificadas através da Arte e Expressão Plástica a criança tem a possibilidade de se expressar e reconstruir o seu mundo interior, estabelecendo uma comunicação e um comportamento ajustado ao meio.

Ao analisar os resultados constatamos que a grande maioria dos inquiridos (34% concorda parcialmente e 44% concorda totalmente) concorda com a opinião da autora de que através de materiais e técnicas diversificadas a criança com Síndrome de Asperger estabelece uma comunicação e comportamento ajustado ao meio.

No que diz respeito à afirmação de que a arte/expressão plástica é inútil aos alunos com Síndrome de Asperger observamos que, segundo as respostas dos professores, estes maioritariamente (80%), discordam totalmente da afirmação. Na realidade a arte/expressão plástica é fundamental para desenvolver determinadas áreas nos alunos com Síndrome de Asperger, mas como refere Matos (2008), é também

“um papel instrumental para a aprendizagem de outras disciplinas, quer para melhorar a compreensão dos respetivos conteúdos através da utilização de



elementos visuais, da música, ou das artes performativas, quer para contribuir para uma melhor adaptação a diferentes estilos de aprendizagem” (Matos, 2008).

Assim, os professores podem e devem recorrer a esta metodologia para promover o sucesso dos alunos com esta Síndrome.

Sabendo que a Síndrome em estudo é definida “como um transtorno de múltiplas funções do psiquismo com afetação principal na área do relacionamento interpessoal e no da comunicação” (Camargos, 2001) a arte pode e deve ser utilizada como um método a utilizar com crianças com Síndrome de Asperger para que estas possam desenvolver a sua competência comunicativa. A grande maioria dos professores, 61% concorda totalmente e 25% concorda parcialmente, com esta afirmação de que ao realizar atividades artísticas (expressão plástica) a criança com Síndrome de Asperger desenvolve a capacidade de interação com o meio.

A socialização, pelas características das crianças portadoras de Síndrome de Asperger, é outra área que está afetada. Segundo Wing (1981) os indivíduos portadores de Síndrome de Asperger geralmente apresentam algum défice na linguagem, essencialmente nos primeiros anos de vida, o que, como já foi referido, compromete a sua comunicação e conseqüentemente a sua socialização e imaginação. Esta dificuldade causa algum isolamento na sua forma de estar na sociedade.

Desta forma, tendo em consideração esta característica da criança e pela análise das respostas dadas pelos professores, podemos concluir que eles consideram, na sua maioria (60%), que o trabalho de grupo proporcionado pelas atividades de Expressão Plástica promove a capacidade de socialização da criança com Síndrome de Asperger. De facto, muitos dos trabalhos e atividades de arte/expressão plástica podem ser realizados em contexto de grupos, permitindo e proporcionando à criança com Síndrome de Asperger não se isolar, podendo, através de atividades mais lúdicas, comunicar e socializar com os pares.

Relativamente à opinião que os professores deram sobre considerar uma criança com Síndrome de Asperger um aluno com Necessidades Educativas Especiais, constatamos que 66% dos inquiridos concorda totalmente; 26% concorda parcialmente; 5% não concorda nem discorda; 3% discorda parcialmente e não se registou nenhuma resposta que discordasse totalmente. Quer isto dizer que os docentes consideram o aluno com Síndrome de Asperger um aluno com Necessidades Educativas Especiais.

Na realidade, segundo o Dec. lei 3/2008, legislação em vigor no sistema educativo português, as crianças com Síndrome de Asperger são consideradas alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Assim, e no que diz respeito à inclusão destes alunos em turmas do ensino regular, verificamos que a maior parte dos professores concorda com esta afirmação (64% concorda totalmente e 26% concorda parcialmente). Porém estes alunos, e como estão ao abrigo do Dec. lei 3/2008, beneficiam de medidas educativas específicas, como por exemplo adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e beneficiam de um apoio pedagógico personalizado.

No que diz respeito aos conhecimentos que os professores adquirem, na sua formação base, que lhes permitam identificar uma criança com Síndrome de Asperger, observamos que apenas 1% dos professores inquiridos concorda totalmente com a afirmação. Desta forma, concluímos que os restantes consideram não possuir conhecimentos suficientes fornecidos pela sua formação base, que lhes permitam identificar uma criança com a Síndrome em estudo.

Ao analisar os resultados das respostas dadas pelos professores, concluímos também que estes consideram, relativamente à afirmação, que o Professor, na sua formação base, adquire conhecimentos que lhe permitem responder de forma adequada às necessidades de crianças com Síndrome de Asperger, não adquirirem estes conhecimentos. 55% discorda totalmente, 31% discorda parcialmente, 5% não concorda nem discorda, 8% concorda parcialmente e apenas 1% concorda totalmente.

Relativamente à afirmação seguinte, de que o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada e ajustada aos alunos com Síndrome de Asperger sem ter uma formação especializada, verificamos que as opiniões dos professores variam, registando-se respostas muito diferentes. Desta forma, verificamos que 34% discorda totalmente, 24% discorda parcialmente, 14% não concorda nem discorda, 26% concorda parcialmente e apenas 2% concorda totalmente. Entende-se assim que a capacidade de resposta que cada professor sente ser capaz de dar, varia, precisamente, de docente para docente.

As três afirmações seguintes justificam-se para verificar se os professores têm algum tipo de conhecimento sobre algumas características da Síndrome de Asperger, isto é, de que afeta mais os rapazes do que as raparigas, de que o diagnóstico da Síndrome em estudo é mais efetiva a partir dos 7/8 anos e de que é uma perturbação que se manifesta por limitações na interação social, na comunicação em contextos

sociais e na imaginação social, ao analisar as respostas obtidas verificamos que, quer numa afirmação, quer noutra, o grupo mais significativo encontra-se na resposta não concordo nem discordo, havendo 51% para a primeira afirmação e 60% para a segunda. Em relação à terceira afirmação os professores já revelaram ter mais alguns conhecimentos, uma vez que 43% respondeu concordar totalmente; 31% concorda parcialmente e 23% não concorda nem discorda.

Assim, concluímos que os professores demonstram algumas dúvidas em relação a estas afirmações, sobretudo em relação às duas primeiras. De facto, segundo um estudo realizado em 1993 por Stefan Ehlers e Christopher Gillberg sobre a prevalência da Síndrome de Asperger, feito na Suécia, numa escola de ensino regular, os dados indicavam uma taxa de prevalência nos rapazes maior do que nas raparigas (10:1). O próprio Asperger tinha concluído que se tratava de uma doença unicamente masculina. Também segundo a Associação Portuguesa da Síndrome de Asperger (2010), em Portugal estima-se que existam 40.000 portadores de Síndrome de Asperger segundo havendo uma maior predominância no sexo masculino.

Relativamente à outra afirmação, de que o diagnóstico da Síndrome de Asperger é mais efetivo a partir dos 7/8 anos de idade, segundo Siegel (2008), esta é uma das diferenças entre a Síndrome de Asperger e o autismo, o momento de descoberta e identificação da Síndrome, pois é mais tardia do que o autismo. Pois, geralmente a Síndrome de Asperger é diagnosticada aquando a entrada da criança na escola, considerando-se os oito anos a idade média, pois é nesta idade que as alterações nas características desta Síndrome são mais evidentes. Habitualmente na idade pré-escolar o diagnóstico é de autismo clássico.

No que diz respeito à terceira afirmação, a opinião dos professores vai de encontro à opinião de Cumine *et al.* (1998), uma vez que para estes autores

“a síndrome de Asperger é uma condição que se pensa estar enquadrada no espectro do autismo – com traços distintos suficientes para garantir um “rótulo” próprio (...). Caracteriza-se por limitações subtis nas três áreas de desenvolvimento: comunicação social, interação social e imaginação social”.

Finalmente, a última afirmação tem como função sensibilizar os professores da importância da existência de um trabalho de equipa, colaborativo e cooperativo entre a equipa multidisciplinar e a família, para que as crianças com Síndrome de Asperger possam ter sucesso na vida, ao nível pessoal e profissional, e concluímos que 58% concorda totalmente com esta afirmação, o que é positivo, pois demonstra que os professores estão sensíveis a esta abordagem, de uma prática pedagógica de equipa que promova o sucesso e autonomia destes alunos.

# CONCLUSÃO

Este trabalho de investigação teve como objetivo sensibilizar os professores para a importância da Arte/Expressão Plástica como instrumento a utilizar numa prática pedagógica que promova o desenvolvimento de determinadas competências em crianças com Síndrome de Asperger. Considero que este objetivo foi alcançado uma vez foi permitido aos professores alertar consciências sobre o tema em estudo.

De facto, apesar de atualmente atribuir-se pouca importância a estas áreas da Arte/Expressão Plástica, e de se encontrarem pouco utilizadas, com a análise aos resultados obtidos através do inquérito por questionário realizado aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, verificamos que a maior parte dos docentes considera fundamental o recurso a estas áreas para desenvolver a competência comunicativa, a criatividade e a socialização em crianças com Síndrome de Asperger.

Tal como defendem os autores referidos na revisão de literatura, também os docentes atribuem importância à Arte/Expressão Plástica para desenvolver a competência comunicativa das crianças com Síndrome de Asperger. Na realidade, uma das principais limitações das crianças com esta Síndrome está relacionada com a dificuldade em comunicar com os outros, isolando-se com muita frequência. Assim, pode a arte servir como instrumento de intervenção educativa para que se possa estimular a criança.

Este objetivo está diretamente relacionado com o problema formulado para este projeto de investigação: Que importância assume a arte como instrumento de comunicação nos alunos com a Síndrome de Asperger?, que serviu de base para a realização de todo o trabalho. As hipóteses elaboradas foram: Os alunos com Síndrome de Asperger que desenvolvem atividades de arte e expressão plástica são mais comunicativos do que aqueles que não desenvolvem; Os alunos com Síndrome de Asperger que desenvolvem atividades de arte e expressão plástica são mais criativos do que aqueles que não desenvolvem e os alunos com Síndrome de Asperger que desenvolvem atividades de arte e expressão plástica desenvolvem maiores capacidades de socialização.

Podemos então constatar que os professores consideram que a realização de atividades de arte e expressão plástica são fundamentais para desenvolver a comunicação, a criatividade e a socialização das crianças com Síndrome de Asperger.

Este foi de facto um trabalho muito enriquecedor, na medida em que me deu a possibilidade de aprofundar os meus conhecimentos em relação à Síndrome de Asperger e à importância que a Arte/Expressão Plástica tem no desenvolvimento de determinadas competências. Também foi possível alertar e sensibilizar os professores para a temática em estudo. Contudo, uma vez que o tempo de concretização deste trabalho era escasso, futuramente poder-se-á desenvolver um novo trabalho dando continuidade a este.

É então de referir, e em jeito de conclusão, que para que as crianças com Síndrome de Asperger possam atingir o sucesso, desenvolverem a sua capacidade de comunicação, sentindo-se mais motivadas para interagir com os outros, os professores devem recorrer a outras estratégias de intervenção, nomeadamente à Arte/Expressão Plástica.

## **LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO**

Para realizar este trabalho de investigação subordinado ao tema “A Arte e a Expressão Plástica em crianças com Síndrome de Asperger”, foram escolhidos os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico para responderem ao inquérito por questionário, auscultando assim as suas opiniões e conhecimentos.

Futuramente, numa continuidade da investigação, seria interessante realizar um estudo sobre que opiniões têm os técnicos especializados e intervenientes na equipa multidisciplinar, que colaboram diretamente com estas crianças, como professores da Educação Especial, Psicólogos, Terapeutas, entre outros.

Poder-se-ia, ainda, numa posterior fase, questionar os professores de outros níveis de ensino, também outra possibilidade seria saber a opinião dos professores da área das artes/expressão plástica.

Seria interessante confrontar dois ou mais grupos de respostas.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alencar, E. S. (1992). *Como Desenvolver o Potencial Criador – Um Guia para Libertação da Criatividade em Sala de Aula*. Petrópolis. Rio de Janeiro.
- American Art Therapy Association. Acedido em 10, janeiro, 2012, em: <http://www.arttherapy.org/>
- American Psychiatric Association. (1996). *DSM-IV - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. 4ª edição. Climepsi Editores Lisboa.
- American Psychiatric Association. (2002). *DSM-IV-TR - Guia de referência rápida dos critérios de diagnóstico*. (ed) Dr João Cabral Fernandes. Climepsi. Lisboa.
- Archer, M. (2001). *Arte Contemporânea – Uma História Concisa*. Martins Fontes. São Paulo.
- Associação Portuguesa da Síndrome de Asperger (2010). Acedido em: 14, dezembro, 2011, em: <http://www.apsa.org.pt/>
- Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger. *Síndrome de Asperger – Guia para Pais e Professores*. Adaptado por Marta Silva, psicóloga clínica.
- Attwood, T. (1998). *A Síndrome de Asperger- um guia prático para pais e profissionais*. Verbo. Lisboa.
- Attwood, T. (2010). *Tudo sobre a Síndrome de Asperger*. Editorial Verbo. Lisboa.
- Barret, M. (1979). *Educação em Arte – Uma Estratégia para a Estruturação de um Curso*. Editorial Presença. Lisboa.
- Calvet, A. A. (1992). *Materiais de Apoio aos Novos Programas – Expressão e Educação Plástica: Professor do 1º Ciclo*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Camargos W. (2001) *Aspetos médicos da síndrome de Asperger*. Acedido em: 29, novembro, 2011, em: <http://www.autismobh.com.br>
- Cardoso, C. e Valsassina, M. (1988). *Arte Infantil – Linguagem Plástica*. Editorial Presença. Lisboa.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículo y profesorado*. Akal. Madrid.
- Coutinho, C. (s.d.). *Aspetos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)*. U. Minho. Braga.
- Cox, M. (2001). *Desenho da Criança*. Martins Fontes. São Paulo.

- Cuenca, F. e Ródão, F. (1994). *Como desenvolver a Psicomotricidade na Criança*. Coleção Crescer. Porto Editora. Porto.
- Cumine, V., Leach, J. e Stevensom, G. (1998). *Compreender a síndrome de Asperger: Guia prático para educadores*. Porto Editora. Porto.
- Departamento da Educação Básica. (2001). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º. Ciclo*. Editorial do Ministério da Educação. Mem Martins.
- Ferraz, M. (2009). *Terapias Expressivas Integradoras*. Vol. I. Tuttirév Editorial Lda. Lisboa.
- Fróis, J. P. e Marques, E. (1998). *Investigação e Desenvolvimento Estético. Noesis*. 48. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Gallino, J., Leitão, L., Pires, J., Falhais, F. (1988). *Da Criança ao Adulto – Ensinar a investigar*. S.I.
- Gândara, M. I. (1994). *Desenho Infantil – Um Estudo Sobre Níveis do Símbolo*. Texto Editora. Lisboa.
- Gillberg, C. (2002). *A guide Asperger Syndrome*. University Press. New York, Cambridge
- Gillberg, C. e Coleman, M. (2000). *Biology o the Autistic Syndromes*. University Press. New York, Cambridge.
- Gloton, R. e Clero, C. (1976). *A Atividade Criadora na Criança*. Editorial Estampa. Lisboa.
- Gonçalves, E. (1976). *A Pintura das Crianças e Nós: Pais, Professores e Educadores*. Porto Editora. Porto.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Raiz Editora. Lisboa.
- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Kowalsky, K.. (1977). *Deixe-o Pintar. Como Ajudar a Criança a exprimir-se pela Pintura, pelo desenho e pelos Trabalhos Manuais*. Publicações Europa América. Mem Martins.
- Leal, M. (2000). *Educação pela Arte: Porquê e para quê?* in *Educação pela Arte*. Biblioteca do Educador. Livros do Horizonte. Lisboa.
- Leite, E. e Malpique, M. (1986). *Espaços de Criatividade: A Criança que fomos/ A Criança que somos...através da Expressão Plástica*. Edições Afrontamento. Porto.
- Lowenfeld, V. (1977). *A Criança e a Sua Arte*. Editora Mestre Jou. São Paulo.
- Lowenfeld, V. e Brittain, W. (1980). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. Editora Mestre Jou. São Paulo.



- Martins, A. (2000). Síndrome de Asperger- revisão teórica. Em: *Ata Pediátrica Portuguesa*, 29, p. 47-53
- Martins, M. (1998). Caminhos para a Inclusão. *Cadernos de Educação de Infância*. 47.
- Matos, F. (2008). Roteiro da Educação Artística. *Noésis*. **67**: pp 25-29.
- Miel, A. (1972). *Criatividade*. Ibrasa. São Paulo.
- Ministério da Educação e Investigação Científica. (1976). *Documentação do Professor de Educação Visual*. ME. Lisboa.
- Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Cortez. São Paulo.
- O portal dos psicólogos (DSM-IV (APA, 1994) e o CID-10). Acedido em: 20, dezembro, 2011, em: [http://www.psicologia.pt/instrumentos/dsm\\_cid/](http://www.psicologia.pt/instrumentos/dsm_cid/)
- Oliveira, M. e Santos, A. (s.d.) *A Arteterapia: Os efeitos terapêuticos da Expressão Plástica e a sua influência no comportamento e comunicação da criança*. Caderno 1. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Ministério da Educação e Ciência de Espanha. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Acedido em: 9, novembro, 2011, em: [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)
- Pereira, E. (1999). *Autismo: o significado como processo central*. Lisboa.
- Pereira, M. (2006). *Autismo: uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Gailivro. Vila Nova de Gaia.
- Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Edições 70. Lisboa.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Texto Editora. Lisboa.
- Santos, A. S. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Biblioteca do Educador. Livros do Horizonte. Lisboa.
- Santos, M. E. B. (2000). *A Arte e Educar pela Arte in Educação Pela Arte*; Biblioteca do Educador. Livros do Horizonte. Lisboa.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo*. Porto Editora. Porto.
- Sousa, A. B. (1979). *A Educação pelo Movimento Expressivo*. Básica Editora. Lisboa.
- Souza, A. M. (1974). *Artes Plásticas na Escola*. Edições Bloch. Rio de Janeiro.
- Stern, A. (1974). *A Expressão*. Livraria Civilização Editora. Porto.

- Szatamari, P., Bartolucci, G. e Bremmer, R. (1989). *Asperger's syndrome and autism: comparison of early history and outcome*. Dev Med Child Neurol, 31: 709-20.
- Valsassina, M. M. (1998). *Técnicas de Desenho, Pintura e Trabalho Manual*. Quatro Margens Editora. Lisboa.
- Vernon, P. V. (1970). *Criatividade*. Harmond-Sworth. Midlesex Penguin in Field.
- Wing L. (1981). *Asperger's Syndrome: a clinical account*. Psychological Medicine. 11: 115-129.
- Zabalza, M. (1987). *Didática da Educação Infantil*. Edições Asa. Lisboa.

# **ANEXOS**



## **Escola Superior de Educação João de Deus**

*Exmo(a). Senhor (a) Professor (a), caro (a) colega*

*Sou aluna da Escola Superior de Educação João de Deus, Instituição de Ensino Superior, com larga tradição no campo da Educação. Este trabalho de investigação, realiza-se no âmbito da minha Tese de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, sob a orientação do Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva*

*Tem em mãos um questionário que se insere numa investigação com a seguinte temática- A Arte e a Expressão Plástica em crianças com Síndrome de Asperger.*

*Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião para mim é importante.*

*Para que a possa levar a bom termo, careço da sua prestimosa colaboração. Para o efeito basta que preencha o seguinte questionário.*

*Obrigada pela sua colaboração!*

### **I. PARTE - DADOS SÓCIO - DEMOGRÁFICOS**

#### **1. Sexo**

Feminino ☐

Masculino ☐

## 2. Idade

20-30 anos ☐

31-40 anos ☐

41-50 anos ☐

51 ou mais ☐

## 3. Formação Académica

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Pós-graduação/Especialização ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

## 4. Tempo de serviço

0 – 5 anos ☐

6 – 10 anos ☐

11 – 20 anos ☐

Mais de 20 anos ☐

## 5. Possui formação em Educação Especial

Sim ☐

Não ☐

## 6. Possui formação em Arte e/ou Expressão Plástica?

Sim ☐

Não ☐

**7. Já trabalhou com crianças com Síndrome de Asperger?**

Sim ☐

Não ☐

**II. PARTE - DADOS DE OPINIÃO – INDIQUE O GRAU DE CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA**

Nº	Questão	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1	A Arte/Expressão Plástica não é uma forma de comunicar.					
2	Através da realização de atividades de Arte/Expressão Plástica o professor conhecerá melhor o mundo da criança.					
3	A Arte/Expressão Plástica pode ser uma maneira de expressão de exteriorização do mundo interior da criança.					
4	A Arteterapia através do processo criativo pode ser um meio de desenvolvimento e conhecimento pessoal.					
5	A atividade artística não promove o desenvolvimento da capacidade criativa da criança.					
6	Os alunos só são criativos se essa aptidão for					

	estimulada.					
7	Os professores não devem recorrer à Arte/Expressão Plástica para desenvolver a criatividade dos alunos com Síndrome de Asperger.					
8	Através de materiais e técnicas diversificadas a criança com Síndrome de Asperger estabelece uma comunicação e comportamento ajustado ao meio.					
9	A Arte/Expressão Plástica é inútil aos alunos com Síndrome de Asperger					
10	Ao realizar atividades artísticas (expressão plástica) a criança com Síndrome de Asperger desenvolve a capacidade de interação com o meio.					
11	O trabalho de grupo proporcionado pelas atividades de Expressão Plástica promove a capacidade de socialização da criança com Síndrome de Asperger					
12	Uma criança com Síndrome de Asperger é um aluno/a com Necessidades Educativas Especiais.					
13	Os alunos com Síndrome de Asperger devem ser incluídos em turmas do ensino regular.					
14	O Professor, na sua formação base, adquire conhecimentos que lhe permitem identificar uma criança com Síndrome de Asperger					
15	O Professor, na sua formação base, adquire conhecimentos que lhe permitem responder de forma adequada às necessidades de crianças com Síndrome de					

	Asperger.					
16	O professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada e ajustada aos alunos com Asperger sem ter uma formação especializada.					
17	A Síndrome de Asperger é uma perturbação neurocomportamental que afeta mais os rapazes do que as raparigas.					
18	O diagnóstico da Síndrome de Asperger é mais e efetivo a partir dos 7/8 anos de idade.					
19	A Síndrome de Asperger é uma perturbação que se manifesta por limitações na interação social, na comunicação em contextos sociais e na imaginação social.					
20	Os alunos com Síndrome de Asperger, sendo bem acompanhados pela equipa multidisciplinar e pela família, conseguem ter sucesso na vida, ao nível pessoal e profissional.					

Muito obrigada pela sua colaboração!